

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO

ARTHUR NEIVA NEVES

**ENSINO A DISTÂNCIA: SUBJETIVIDADES,
PERCEPÇÃO E SATISFAÇÃO DOS USUÁRIOS À
LUZ DO MODELO DE LACUNAS**

VITÓRIA
2006

ARTHUR NEIVA NEVES

**ENSINO A DISTÂNCIA: SUBJETIVIDADES,
PERCEPÇÃO E SATISFAÇÃO DOS USUÁRIOS À
LUZ DO MODELO DE LACUNAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Administração, na linha de pesquisa Tecnologias de Gestão e Subjetividades.

Orientadora: Prof^a Dr^a Marilene Olivier
Ferreira de Oliveira

VITÓRIA
2006

À minha família, minha esposa Flavia e sua família, meu filho, e todos os meus amigos que tiveram a compreensão pela falta de tempo para eles nesses dias em que me dediquei ao mestrado;

À minha orientadora Marilene que tornou este trabalho possível;

E à Deus.

“Pensamos em demasia e sentimos bem pouco. Mais do que de máquinas, precisamos de humanidade. Mais do que de inteligência, de afeição e doçura. Sem essas virtudes, a vida será de violência e tudo será perdido”.

Charles Spencer Chaplin

RESUMO

Este relatório técnico, configurado no formato de uma dissertação, teve como foco a qualidade na prestação de serviços, tomando como inspiração o Modelo de Lacunas preconizado por Zeithalm, Parasuraman e Berry (1990). Trata-se de uma pesquisa quantitativa, complementada por uma abordagem qualitativa, cujo objetivo foi avaliar as percepções e atendimento das expectativas dos usuários dos serviços prestados pelo Núcleo de Ensino Aberto e a Distância (Ne@ad) da Universidade Federal do Espírito Santo, por meio dos Centros regionais de Ensino Aberto e a Distância (Cre@ad). A fundamentação teórica contemplou um breve entendimento sobre a evolução da prestação de serviços no contexto do mercado; o papel da tecnologia na relação de serviços; a compreensão da educação enquanto uma relação de serviço, mesmo que diferenciada; a educação à distância; a percepção e satisfação do usuário e o modelo de *gaps* ou lacunas proposto por Zeithalm, Parasuraman e Berry. Para a coleta de dados foi utilizado principalmente o questionário aplicado aos usuários e coordenadores dos 13 Cre@ads. A entrevista também foi utilizada para esses segmentos incluindo, neste caso, o diretor e funcionários do Ne@ad. No geral não foram observadas diferenças nas expectativas dos usuários. Em termos das variáveis específicas algumas apresentaram discrepâncias. Na análise final observou-se a presença das lacunas entre: as expectativas do usuário e a percepção da gerência; prestação do serviço e comunicações externas; e serviço esperado e serviço percebido. Porém, ao se fazer uma análise contextual das subjetividades dos atores envolvidos no processo, percebe-se que o discurso difere sobremaneira das opiniões manifestas no questionário.

Palavras-chave:

relação de serviço - ensino a distância - percepção - satisfação - Modelo de lacunas

Abstract

This technical report, configured in dissertation format, had as focus the quality in the rendering of services, inspired in the Gaps Model praised by Zeithalm, Parasuraman and Berry (1990). One is a quantitative research, complemented by a qualitative approach, whose objective was to evaluate the perceptions and fulfillment of the expectations of the users of the services delivered by the Núcleo de Ensino a Distância (Ne@ad) of the Universidade Federal do Espírito Santo, through the regional Centros regionais de Ensino Aberto e a Distância (Cre@ad). The theoretical approach contemplated a brief understanding of the evolution of the rendering of services in the context of the market; the role of technology in the relation of services; the understanding of the education as a service relation, even if differentiated; the distance learning; the perception and satisfaction of the user and the model of gaps considered by Zeithalm, Parasuraman and Berry. For the data collection was used essentially questionnaire applied to users and managers of all 13 Cre@ads. The interview was utilized too for these segments including, in this case, the director and employers of Ne@ad. In general no differences in the expectations of the users were observed. In terms of the specific variables some presented discrepancies. In the final analysis was observed a presence of the gaps between: the expectations of the user and the perception of the management; service delivery and communications with the consumers; and expected service and perceived service. However, making a contextual analysis of the subjectivities of the actors involved in the process, is perceived that the speech differs excessively from the opinions manifested in the questionnaire.

Keywords:

service relationship – distance learning - perception - satisfaction - Model of gaps

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	7
1.1	O PROBLEMA E SEU CONTEXTO.....	10
1.2	QUESTÕES DE PESQUISA.....	13
1.3	A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA	14
1.4	OBJETIVOS.....	15
1.5	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	15
2	ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	17
2.1	O PROJETO INICIAL E AS RESTRIÇÕES ENCONTRADAS	17
2.2	TIPO DE PESQUISA	20
2.3	POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	23
2.4	VARIÁVEIS	25
2.5	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	26
2.6	TRATAMENTO DE DADOS.....	27
2.7	OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA	28
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	31
3.1	BENS E SERVIÇOS	31
3.2	EVOLUÇÃO DO CONCEITO E SEU CONTEXTO	36
3.3	A EDUCAÇÃO ENQUANTO PRESTAÇÃO DE SERVIÇO	41
3.4	ENSINO A DISTÂNCIA (EAD)	47
3.5	PERCEPÇÃO E SATISFAÇÃO DO CONSUMIDOR/ CLIENTE	70
3.6	MODELO DE LACUNAS – QUALIDADE DE SERVIÇOS	74
4	ANÁLISE DOS DADOS.....	81
4.1	SOBRE O NE@AD	81
4.2	ANÁLISE DOS DADOS POR LACUNA	83
4.2.1	Percepção gerencial	89
4.2.2	Especificação da qualidade do serviço	89
4.2.3	Prestação do serviço.....	90
4.2.4	Comunicação externa.....	93
4.2.5	Lacuna do cliente.....	97
5	CONCLUSÕES.....	112
6	REFERÊNCIAS	114

1 APRESENTAÇÃO

A educação, compreendida como uma relação de serviços, existe desde os tempos mais remotos, com destaque para o Egito, Roma, Grécia e Atenas. Percebe-se então que quando a sociedade produz riquezas, como era o caso, a partir da exploração da maioria dos seus habitantes, o saber não é democratizado e cada segmento social só tem acesso a um determinado nível e tipo de educação. No antigo Egito existiam quatro grupos de pessoas que recebiam um ensino diferenciado: o faraó e os senhores da corte, os escribas e todos aqueles que se dedicavam às funções administrativas, os artesãos e, por último, os escravos. Cerca de 2.600 anos antes de Cristo, os filhos do faraó, seus futuros conselheiros e os nobres do Egito eram educados para dominar a arte da palavra, necessária às artes de comando. Saber falar em público era indispensável para intervir nos conselhos restritos do poder, convencer as multidões, acalmar os ânimos, justificar a repressão dos descontentes e reafirmar os valores dominantes como os únicos capazes de organizar a sociedade.

Com as mudanças sociais, os nobres do Egito conquistaram a possibilidade de governar suas regiões num regime de maior autonomia em relação ao poder do faraó, o que gerou desordem e agitação social. Nesse contexto, o ensino destinado às elites incorporou uma formação mais aprimorada do que ao homem político e a educação física passou a fazer parte da preparação necessária aos enfrentamentos nos campos de batalha. É interessante registrar que nos círculos nobres e na própria família do faraó não existia a preocupação de ensinar as crianças a escrever. Duas razões havia para isso: primeiro que a escrita era somente um registro de atos oficiais e administrativos; segundo, que aos escribas eram ensinadas a obediência e a submissão, o que não cabia aos nobres. Ao povo comum era destinado o aprendizado das artes de ofício e seus professores eram os pais e os parentes próximos. Percebe-se aí, já de forma clara, que os grupos dominantes usavam o processo educativo como um meio para moldar as várias camadas da população (CARDOSO, 1982; DONADONI, 1994).

Na Roma antiga as coisas não foram muito diferentes. O primeiro educador foi o pai de família. Desde a fundação da cidade, a autonomia da educação paterna constituía-se em uma lei do Estado pela qual o pai era dono e artífice de seus filhos.

A antiga monarquia romana, de fato, pode ser considerada uma república constituída pelos proprietários das terras e dos núcleos rurais, dos quais faziam parte as mulheres, os filhos, os escravos, os animais e qualquer outro bem. O pai-proprietário exercia sobre eles um poder soberano que, entre outras coisas, lhe permitia matar os filhos anormais e prender, flagelar, condenar aos trabalhos agrícolas forçados, vender ou matar os filhos rebeldes, mesmo quando, já adultos, estes ocupassem cargos públicos. Obviamente que a educação no seio da família visava, basicamente, o ensino das letras, do direito, o domínio da retórica e das condições para desempenhar as atividades políticas, típicas das classes dominantes.

O Estado romano impedia o livre acesso do povo simples à arte da palavra. As poucas escolas existentes eram locais para a capacitação de um grupo restrito de indivíduos, como burocratas, no poder do Estado. De modo geral, todas as atividades produtivas eram consideradas indignas de um homem livre, ficando a cargo dos escravos. Assim, o patrão-pai, para melhor explorar o trabalho servil, se preocupava em ensinar a atividade (escolas profissionalizantes) o que agregava valor ao escravo, que podia ser alugado ou vendido a preços compensadores (FINLEY, 1991).

Essa relação estendeu-se ao período feudal, depois de séculos, onde o dilema era: como e quanto instruir quem é destinado não aos círculos do poder, mas ao sistema de produção. Assim, aprender gramática, letras e cálculo eram coisas necessárias a um bom comerciante, coisas que devia dominar. Tratava-se de uma formação técnica substancialmente diferenciada daquela destinada àqueles que tinham possibilidade de exercer o poder.

Embora o tempo continue inexorável, os ideais trazidos pela Revolução Francesa, que apregoava a educação pública e universal, estendendo a instrução escolar a todos os cidadãos, não conseguiu fazer com que seu significado fosse igual para todos. Percebe-se então, que os sábios intelectuais continuavam a serviço da ordem e que, no caso da população, a educação se restringia à assimilação, de maneira confiável, da visão de mundo, das convicções e valores dos grupos dominantes. Apesar de estarem empunhando a bandeira da “liberdade, igualdade e fraternidade”

o movimento acabou por levantar novas e mais aprimoradas cercas cerceando os menos privilegiados (SCHILLING, 2003).

A educação e a prestação dos serviços educacionais incorporaram assim, uma dimensão política. Ela não se manifestava como um fim em si mesma ou como um ideal libertário, constituía-se em um instrumento de manutenção ou transformação de uma determinada ordem social. Garantia que as coisas até poderiam mudar, para que o essencial (a exploração) pudesse continuar. Assim, era interessante que o próprio estado e a classe dominante brandissem a bandeira da educação e até a custeassem, porque no processo, poderiam continuar na posse do controle e na obtenção de benefícios.

Essa retrospectiva histórica fez-se necessária para fornecer subsídios a reflexão sobre o contexto no qual se dá a relação de serviços educacionais na atualidade e suas conseqüências. As crianças nascidas em segmentos menos privilegiados em termos de renda têm pais que trabalham o dia todo e que, com dificuldade custearão seus estudos. Provavelmente terão acesso à material escolar somente no primeiro dia de aula, em meio a medo, temor e curiosidade. De modo geral escutarão os protestos dos pais, que com a renda familiar apertada, deverão providenciar as listas de materiais solicitados. Seu espaço deverá ser o público, escolas com classes superlotadas, por cuja vaga os pais tiveram que pernoitar na fila. Docentes mal remunerados e, às vezes, mal preparados ministram aulas em horários que se constituem em obstáculos à aprendizagem e em estruturas físicas onde é materialmente impossível manter a concentração e a dedicação aos estudos. Em caso de baixo desempenho, provavelmente ainda deverão colher tapas, puxões de orelha e chineladas como único reforço escolar. Na hora do descanso, da brincadeira, da descontração, do lúdico, essas crianças, provavelmente estarão em alguma atividade, auxiliando no orçamento familiar. Resultado: evasão e, na melhor das hipóteses, a obtenção de um diploma a custas de estudos após a jornada de trabalho, optando-se, de preferência, por cursos menos concorridos.

O universo da criança filha de família abastada é extremamente diferente do descrito anteriormente. O que se desejou mostrar aqui é que, apesar da lei e das autoridades não destinarem aos pobres esta ou aquela escola, de incentivarem o acesso ao ensino, são as diferentes condições da vida dos trabalhadores e dos menos

abastados frente à elite que se encarregarão de viabilizar e reproduzir a mesma discriminação que a “igualdade de direitos”, prevista pela lei, diz querer corrigir.

Esse processo de modo geral se estendeu para o ensino médio e para o âmbito das universidades, criando disparidades inimagináveis. Sabe-se, por exemplo, que as Universidades Federais ainda possuem cursos com alto grau de excelência, aos quais têm acesso, não os menos privilegiados, mas aqueles que puderam pagar por uma formação mais sólida e mais complexa, que facilitou ultrapassar o processo seletivo (vestibular). Tal controvérsia incita não só as discussões quanto ao papel do estado e sua capacidade de suprir as demandas educacionais, quanto questionamentos em relação à formatação imposta pelo Governo Federal no sentido de padronizar as grades curriculares. Cabe ainda lembrar que durante um bom tempo o Ministério da Educação (MEC) se aliou ao setor privado permitindo o *boom* da oferta de vagas no ensino superior (privado), que pode ser visto também, como uma nova forma de exploração das pessoas que tiveram menos privilégios em termos do ensino, mascarada pelo discurso da oportunidade para aqueles que precisam trabalhar e estudar ao mesmo tempo.

Aos poucos, o Governo Brasileiro foi envidando esforços para inserir a tecnologia na educação. No entanto, isso ainda não é uma realidade. Mais recentemente, com os avanços tecnológicos, surgiu uma nova modalidade de se conduzir esse processo: o Ensino a distância (ou Educação a distância, ou ainda Ensino Aberto a Distância) na forma que hoje está sendo mais difundida, que conta com o uso da informática e da capacidade cada vez mais veloz da comunicação. É neste contexto que surgem problemas ainda não abordados em sua profundidade, tanto no aspecto da própria infra-estrutura, funcionamento, papel do governo e controle, quanto de atendimento às expectativas das pessoas na vivência de suas subjetividades.

1.1 O PROBLEMA E SEU CONTEXTO

A história das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil é relativamente recente, principalmente devido às peculiaridades da colonização do país. O ensino superior, desde seu início, apresentou-se desprovido de caráter nacional, influenciado por um espírito colonialista e colonizador, com dependência econômica e social.

No período colonial, aqueles que pretendiam completar seus estudos procuravam na Europa os cursos tradicionais como teologia, direito e medicina. Esta política de manter os estudos superiores na Metrópole – até o século XVIII o governo português procurava impedir de modo explícito a criação de instituições de curso superior e da imprensa na colônia, prevendo que, no futuro, pudessem constituir focos ou instrumentos de libertação dos colonos – era para garantir que o acesso somente fosse possível às famílias mais abastadas, membros da elite da colônia, e este foi o movimento até os primeiros anos do século XIX (SANTOS, 1995).

Da colônia à República houve uma grande resistência à idéia de criação de instituições universitárias. Durante o período monárquico, mais de duas dezenas de projetos de criação de universidades foram apresentados, e não tiveram êxito. Mesmo após a proclamação da República, as primeiras tentativas também frustraram.

A partir daí as instituições ainda em número reduzido foram estabelecidas apenas nos grandes centros urbanos. Certamente que a criação de Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil facilitou o acesso ao ensino, contudo, ainda assim era privilégio da elite, que tinha condições de se deslocar de suas cidades e arcar com os custos de moradia e pessoais, já que se obrigavam a se afastar de parentes e amigos, ingressando em um ambiente completamente desconhecido: de um modo geral nas capitais.

Com a aprovação do Estatuto das Universidades Brasileiras, que pode ser considerado o marco estrutural da concepção da universidade no país, ocorreu uma ampliação do sistema universitário, principalmente com investimentos do Governo Federal, que se deu principalmente com a instalação de *campi* universitários nas capitais das unidades da federação e grandes conglomerados urbanos. Nesse contexto foram também criadas instituições estaduais, com o apoio do governo central, evidenciando uma tendência, que não se consolidou, de deslocar o ensino superior para responsabilidade dos estados.

As universidades federais, que ao longo dos últimos anos pouco foram ampliadas, não supriam a demanda, que logo foi percebida pelas IES particulares, refletindo no surgimento de muitas iniciativas no campo educacional. Porém, mesmo com sua

multiplicação pelo Brasil, é preciso ressaltar que foram implantadas em centros urbanos que ofereciam a demanda para justificar os investimentos privados, faltando assim atender àqueles que não estão próximos a esses centros, os seja, a população dispersa pelo interior (MARCOVITCH, 1998).

Outras dificuldades do acesso ao ensino eram a pluralidade da demanda, buscando nas faculdades diversas áreas de formação e a inviabilidade (financeira, familiar ou pessoal) do deslocamento para uma cidade que oferecesse o curso na área desejada.

Nota-se, então, que apesar do *boom* da oferta de vagas ocorrido nos últimos anos, um número expressivo de pessoas ainda está privado do acesso ao ensino superior (MEC, 2003).

Por outro lado, percebe-se claramente que houve um grande avanço tecnológico que ampliou as possibilidades de comunicação e processamento de informação, que culminou no surgimento do Ensino a distância (EAD) com destaque para o uso intensivo de tecnologias de comunicação e informação (TIC). É importante ressaltar que em termos conceituais deve-se fazer distinção entre ensino e educação a distância, uma vez que o ensino é mais pontual, limitado a determinados conteúdos, a educação contempla outros aspectos além do conhecimento técnico. No entanto, as duas expressões foram usadas de forma equivalente para maior fluência do texto.

Esta modalidade de ensino não é uma novidade se considerada a questão da ausência do rigor, exigência da presença física do aluno e a possibilidade de ele estudar no espaço geográfico onde vive seu cotidiano. Já existiam diversos cursos de formação profissional, principalmente por correspondência desde o início do século passado, mas foi através da aprovação da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que o ensino superior teve o respaldo legal para funcionar nesta modalidade. A lei dispõe sobre a Educação Aberta à Distância, sendo estabelecido em posteriores instrumentos (Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998; Decreto n. 2.561, de 27 de abril de 1998; Portaria n. 301, de 7 de abril de 1998.) os critérios para a implantação deste sistema.

Essa iniciativa teve como alvo principal a prestação de serviços educacionais a uma demanda latente por parte de profissionais da área de ensino que já trabalhavam

lecionando para o ensino fundamental e que, no entanto, não tinham ainda curso superior – licenciatura – e que encontravam dificuldade em se deslocar para outras cidades para continuar seus estudos. No entanto, o que o Governo Federal oferece é passível de questionamentos, sobretudo quando se considera os processos de implementação de tais relações de serviço, mesmo que na percepção de seus usuários eles possam parecer algo benéfico, que lhes traga a titulação desejada e necessária.

Trata-se pois de um problema instituído no seio da relação de serviço educacional na qual não se sabe se as expectativas dos usuários estão sendo atendidas. Neste caso, os envolvidos são: o Núcleo de Ensino Aberto e a Distância (Ne@ad), os Centros Regionais de Ensino Aberto e a Distância (Cre@ads) e os usuários do sistema.

1.2 QUESTÕES DE PESQUISA

Resgatando-se a história, pode-se perceber que, com a EAD, passou a ser possível estudar numa IES sem a necessidade da ruptura com o próprio espaço físico de vida, e ainda, de acordo com a tecnologia utilizada, com a possibilidade de o aluno poder programar os seus horários, adequando-os às suas atividades profissionais.

Dentro deste novo ambiente, surgiu a iniciativa da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) com o Ne@ad (Núcleo de Ensino Aberto à Distância) com a proposta de oferecer um instrumento de democratização do acesso à educação de nível superior.

O público-alvo do Ne@ad, até o primeiro semestre de 2006, é formado por professores do Ensino Fundamental em exercício, que receberão o título de Licenciatura Plena em Pedagogia – 1ª a 4ª séries, e a proposta é atender a uma demanda inicial de 12.000 alunos. Entretanto, até o momento o Ministério da Educação autorizou cerca de 9.000 vagas. Dessas menos de 7.000 foram ocupadas por meio de processo de seleção.

Esta nova modalidade de serviço prestado pela Ufes surgiu em momento oportuno, quando se considera a demanda latente detectada pelo Ministério da Educação. Os favoráveis a essa modalidade de ensino argumentam que ela cria, ainda,

possibilidades de ampliação de mercado com outros cursos de graduação e pós-graduação. No entanto, esse aspecto tem sido alvo de muitas discussões e questionamentos. O que se percebe no meio acadêmico, é que ainda não há um consenso em termos de sua validade, tampouco do formato de seu funcionamento.

Ao estabelecer esta relação de serviço, identificam-se algumas barreiras que devem surgir, principalmente devido à inovação, que pode causar uma resistência por parte do aluno em relação à aceitação deste modelo, e também, por parte de professores que questionam a estrutura utilizada, o formato do curso e seu modo operacional.

A pergunta que se propõe é: como o indivíduo que estuda e já lida com o sistema há algum tempo via Ne@ad se sente em relação à esta nova modalidade de ensino enquanto usuário de um serviço, que tem por base a inovação em relação ao atendimento de suas expectativas [uma modalidade de ensino diferenciada e nova para o curso que se propõe]? Além disso, questiona-se ainda: que leitura adjacente à desse usuário pode ser feita à respeito dessa relação de serviço?

1.3 A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA

A grande expansão nos negócios do setor de serviços trouxe uma lacuna pela impossibilidade de se aplicar a eles as ferramentas gerenciais da produção de bens, de forma linear, direta. Desta maneira, parece ainda haver uma brecha no conhecimento de determinadas variáveis que antes não eram tratadas pelos pesquisadores com tanta relevância como nos dias atuais, como por exemplo: satisfação, interatividade, impacto social e ambiental, etc.

Levando em consideração o aumento na demanda pelo serviço de ensino e o surgimento, e recente regulamentação, do ensino a distância, destaca-se a necessidade de compreender como os processos já instalados e em funcionamento têm atendido ou não às expectativas de seus usuários.

Dessa forma, esta pesquisa pode contribuir para o conhecimento acerca da percepção do indivíduo em relação ao serviço de ensino a distância, que vem crescendo cada vez mais, inclusive com o apoio das esferas federal e estadual. Ainda pode contribuir para verificar se a gestão deste serviço está conseguindo atender às expectativas dos usuários.

1.4 OBJETIVOS

A fim de se estudar o tema focando no indivíduo, usuário envolvido no processo de aprendizado proposto pelo Ne@ad, tem-se o seguinte objetivo geral de pesquisa:

Identificar como o indivíduo que estuda e já lida com o sistema há algum tempo (alunos que estão cursando atualmente) via Ne@ad se sente em relação ao atendimento de suas expectativas no que diz respeito ao serviço de ensino a ele prestado. Neste caso, optou-se por utilizar um instrumento que permitisse compreender essa satisfação ou não em contraposição à percepção do gestor. Dado que o modelo proposto possui limitações, sobretudo por não incluir variáveis do ambiente e as relações que se fazem presentes, considerou-se necessário também proceder a uma leitura adjacente à dos envolvidos nessas relações de serviço, ouvindo professores e técnico-administrativos que discordam da proposta implementada pelo Ne@ad, no formato atual.

Assim, foi necessário buscar uma estrutura teórica que pudesse dar suporte à proposta, perpassando não só o conceito da relação de serviços, como também a própria tecnologia, a educação, o ensino a distância e o modelo no qual se inspirou para realizar o trabalho de campo.

1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Este relatório técnico, consubstanciado no formato de uma dissertação, está estruturado em três partes que são: pré-texto, pós-texto e o texto propriamente dito. Este último, foi dividido em cinco capítulos a saber:

- Capítulo 1, que aqui se encerra, contendo as considerações preliminares que englobam o contexto e o problema, os questionamentos encetados e os objetivos propostos;
- Foi necessário, como em toda pesquisa, utilizar um método que permitisse tratar o objeto de estudo. Neste caso o método, as variáveis, a população, a amostra, os instrumentos de coleta de dados, as restrições, a descrição do modelo utilizado e todo o caminho percorrido, encontram-se no capítulo 2;

- A fundamentação teórica na qual buscou-se suporte para a compreensão do tema e análise do problema em estudo, encontra-se no capítulo 3;
- O tratamento e análise dos dados estão descritos no capítulo 4;
- Por fim, o capítulo 5 apresenta as conclusões às quais se pode chegar.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, inicialmente foram traçados alguns paralelos entre o que se pretendia quando do exame de qualificação e as restrições encontradas ao longo do percurso, que obrigaram o pesquisador a modificar o planejamento do campo. Foram também descritos o tipo de pesquisa utilizado para o desenvolvimento da dissertação; a população e amostra; as variáveis de pesquisa; os instrumentos de coleta de dados; a forma de tratamento dos dados e a operacionalização da pesquisa em si.

2.1 O PROJETO INICIAL E AS RESTRIÇÕES ENCONTRADAS

Desde o início do projeto percebeu-se claramente a necessidade de se realizar uma pesquisa quantitativa, complementada por outra, de natureza qualitativa. No primeiro caso, pretendeu-se aplicar uma escala adaptada da Escala SERVQUAL, proposta por Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988). A finalidade era medir e compreender a satisfação do usuário do Ne@ad enquanto prestador de serviços, uma vez que a educação destaca-se como um segmento que merece atenção especial e que precisa continuamente aperfeiçoar seus métodos e técnicas, sobretudo quando se trata de uma inovação. Não se pode correr o risco de deixar passar aspectos importantes para o aluno que participa do ensino a distância, o que justifica o uso desta ferramenta.

Em termos de campo estava prevista a aplicação do SERVQUAL em todos os alunos do Ne@ad cursando “Licenciatura plena em pedagogia – 1ª a 4ª série” totalizam cerca de 7000, sendo que estão divididos em três turmas que ingressaram nos anos de 2001, 2002 e 2003. A primeira turma, composta por aproximadamente 3000 alunos em vias de conclusão de curso finalizando seus estudos no sistema no ano de 2005, constituía-se na população-alvo, já que nem todos os alunos do Ne@ad aparentavam ter condições de participar da pesquisa, pois partiu-se do pressuposto que somente quem já havia passado pelo processo de adaptação às peculiaridades deste ensino é que teria melhor compreensão do sistema como um todo. Além disso, acreditava-se também que por estarem terminando, já não se

sentiriam tão constrangidos em falar do processo inicial quando o desconhecido, provavelmente os levou aos equívocos, ao medo e à resistência aos novos métodos.

A amostra na primeira etapa da pesquisa seria então toda a população-alvo, composta pelos alunos matriculados no Ne@ad em fase final do curso. Esta escolha se justificava pela informação inicial de que o acesso aos alunos, via *e-mail* seria fácil. Aliando-se isso ao baixo custo, pensou-se então em trabalhar com o censo, no lugar de uma amostra.

Para tal, pretendeu-se criar um questionário usando ferramentas baseadas na *web* com as características necessárias. Uma possibilidade era a programação *ASP* (*Active Server Pages*) que é de uso gratuito e amplamente aceito pelos servidores de hospedagem *web* (computadores usados para armazenar e permitir o acesso a páginas da Internet). Esta linguagem de programação permite a formatação de um questionário com restrições quanto ao preenchimento, ou não preenchimento, dos campos solicitados, fazendo com que somente sejam enviados para análise aqueles que forem devidamente preenchidos. Além disso os dados podem ser armazenados na forma que convier para tratamento futuro.

A opção pelo uso desta tecnologia justificava-se porque a informação recebida dizia que os alunos já usavam a Internet como instrumento de ensino e, além disso, os locais de aula contavam com estrutura equipada com computadores conectados à Internet, de fácil acesso a todos. No entanto, isso não se verificou, e foi necessário elaborar um questionário nos moldes tradicionais, imprimir e enviar por malote para todos os Centros Regionais de Ensino Aberto e a Distância (Cre@ads).

Na segunda etapa, para realizar a coleta de dados qualitativa, deveriam ser escolhidos, intencionalmente, numa amostra não-probabilística de 10 indivíduos (inicialmente), sendo cinco de cada lado da curva normal, obtida através da análise dos dados da primeira etapa, usando o princípio de incidentes críticos. Porém, de posse dos resultados obtidos com a aplicação dos questionários, verificou-se que não houve muita dispersão nas respostas e que esse tipo de procedimento não mais se justificava.

Em resumo, o plano de pesquisa inicial teve que ser reestruturado, pois as informações iniciais sobre o Ne@ad contendo a forma de acesso aos alunos e todo o sistema de funcionamento, não refletiu a realidade encontrada.

Mesmo depois, quando o planejamento da pesquisa foi feito, algumas restrições se fizeram presentes que dificultaram sobremaneira o trabalho de campo. Entre elas ressaltam-se:

Inicialmente, o procedimento burocrático para permitir que a pesquisa fosse realizada no Ne@ad foi moroso, o que resultou em uma longa espera para iniciar as primeiras etapas do trabalho de campo, gerando também uma angústia no pesquisador quanto ao aprofundamento do estudo teórico sem a garantia de que os questionários pudessem ser aplicados. Além disso, a solicitação por escrito que foi entregue junto com o projeto de pesquisa nunca foi devolvida, o que se esperaria como procedimento padrão, ficando somente na palavra do Diretor Administrativo a autorização de que se poderia começar a pesquisa.

O acesso às instalações foi facilitado, porém as pessoas que realmente tinham o conhecimento para elucidação das diversas dúvidas referentes aos objetivos desta pesquisa sempre se mostraram extremamente ocupadas, principalmente no segundo semestre de 2005 e início de 2006 quando os diversos Cre@ads estavam formando a primeira turma do curso de Licenciatura em Pedagogia – Séries iniciais do ensino fundamental. Para contornar este inconveniente, optou-se por um caminho inverso, iniciando a busca pelas informações acerca do funcionamento da modalidade de ensino proposta pelo Ne@ad.

A aplicação do questionário com o uso de tecnologias baseadas na *web* como foi sugerido inicialmente se mostrou inviável, porque os alunos não têm o hábito de utilizar os computadores fora dos encontros específicos para uso destes, mesmo quando vão aos Cre@ads para os encontros quinzenais. Assim optou-se pela impressão dos questionários em gráfica (dado o grande número) e pela distribuição através do sistema de malote. A utilização de questionários impressos impediu a instalação de um dispositivo para eliminar o preenchimento incorreto, o que causou a perda de algumas respostas.

O pré-teste do questionário mostrou que os respondentes poderiam encontrar dificuldades em relação ao uso de algumas palavras e termos comuns ao ambiente acadêmico. Optou-se, portanto, pelo uso de palavras e expressões mais simples ou pela explicação de seu significado, para evitar erros não amostrais.

Outra restrição identificada foi a possibilidade da interferência da instituição na aplicação dos questionários, o que se tentou minimizar com instruções bem claras acerca da forma como os coordenadores deveriam proceder para a aplicação e recolhimento dos formulários, conforme apêndice “T”.

Finalmente, a distância entre os Cre@ads dificultou a visita a todos eles, sendo que os contatos com os coordenadores foi também realizado por meio de telefonemas e troca de *e-mails*.

2.2 TIPO DE PESQUISA

Para se atingir os objetivos propostos na pesquisa, manteve-se a pesquisa quantitativa e, posteriormente, foram coletados dados também em uma dimensão qualitativa.

Segundo Cervo e Bervian (1983), os métodos quantitativos têm o caráter comum de supor uma população de objetos de observação comparáveis entre si. Esses objetos podem ser indivíduos, mas podem ser também grupos ou instituições e mesmo sociedades. Esse método é o mais usado para coleta de dados, pois possibilita medir com maior precisão o que se deseja. Neste caso, como os Cre@ads têm a mesma estrutura organizacional e de funcionamento atendendo a um público com objetivos idênticos e “*background*” semelhante, foram considerados objetos comparáveis entre si, abrindo-se o espaço para a aplicação dos questionários aos seus usuários, que têm em comum a necessidade de obter o diploma do curso superior e freqüentar a mesma modalidade de ensino, ainda que em locais diferentes.

Este tipo de pesquisa tem ainda as vantagens de permitir o uso de instrumentos de coleta de dados relativamente baratos se comparado com os demais, fornecer as respostas desejadas mais rapidamente, favorecer a garantia do anonimato e o indivíduo propiciar mais tempo para o responder (WITT, 1973).

O Modelo de Lacunas (*gaps*, no original em inglês) serviu de inspiração para a consecução dos objetivos propostos fornecendo os parâmetros para as análises dos dados. A Figura 1 representa o modelo e indica as lacunas a serem consideradas.

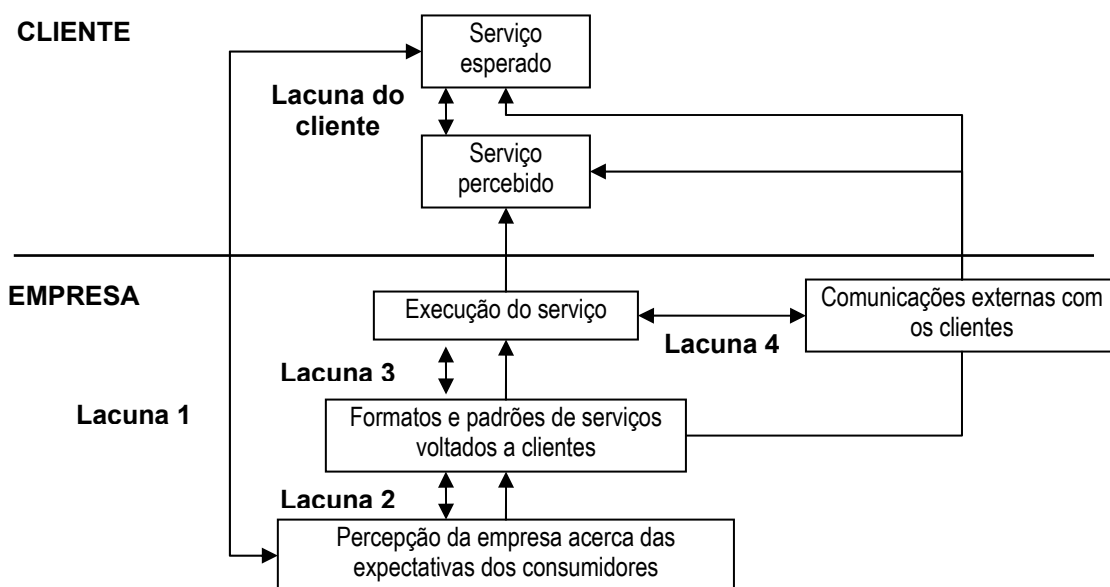


Figura 1: Modelo de lacunas da qualidade de serviços.

Fonte: Zeithaml e Bitner, 2003 p. 420.

No modelo apresenta-se:

Lacuna 1 - Lacuna entre as expectativas do consumidor e a percepção da gerência: a gerência pode não perceber quais são as verdadeiras expectativas do consumidor [Percepção gerencial].

Lacuna 2 - Lacuna entre a percepção da empresa e as especificações do serviço: mesmo que a gerência perceba quais são as expectativas dos clientes, ela pode não traduzir corretamente as expectativas em especificações do serviço [Especificação da qualidade do serviço].

Lacuna 3 - Lacuna entre as especificações do serviço e a prestação do serviço: o serviço pode ser bem especificado (ou projetado), mas sua execução ainda pode deixar a desejar, não correspondendo ao serviço projetado [Prestação do serviço].

Lacuna 4 - Lacuna entre a prestação do serviço e as comunicações externas aos consumidores: a imagem comunicada influencia tanto as expectativas quanto as

percepções. A propaganda de uma empresa e outras formas de comunicação devem gerar expectativas de um serviço que a empresa realmente tem condições de proporcionar. Da mesma forma, a empresa deve manter os seus clientes informados sobre todas as ações a que eles são submetidos, de forma a garantir uma boa percepção do serviço [Comunicação externa com o cliente].

Lacuna do cliente - Lacuna entre o serviço esperado e o serviço percebido: esta lacuna é considerada como uma função das outras lacunas e só ocorre se pelo menos uma das outras ocorrer [Percepção do cliente].

Então, num primeiro momento fez-se uso de questionário baseado na Escala SERVQUAL, proposta por Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988), porém, em sua forma adaptada, conforme Brown, Churchill e Peter (1993) evitando-se com isso a aplicação de dois questionários complementares ao mesmo propósito. A finalidade foi mapear o atendimento das expectativas do usuário do Ne@ad. Neste caso, o nível de satisfação do usuário foi captado para ser medido, juntando-se num mesmo instrumento esse aspecto com o nível de atendimento de suas expectativas. No entanto, esse tipo de pesquisa possui suas restrições, pois são desconhecidas as circunstâncias em que foram respondidas as perguntas, o que dificulta o controle da veracidade da informação. Fica restrita também às informações constantes no instrumento de pesquisa, limitando as interpretações àqueles dados obtidos.

Assim, optou-se por complementá-la, em um segundo momento, com uma pesquisa qualitativa, indicada para análise de fenômenos complexos (BOGDAN e BIKLEN, 1994), a fim de se esclarecer detalhes não captados no questionário aprofundando os dados coletados ao se utilizar a entrevista, junto aos coordenadores dos Cre@ads; diretor do Ne@ad e alguns funcionários que atuam junto a ele; alunos dos Cre@ads Vitória, Vila Velha; e membros da comunidade acadêmica, professores e técnico-administrativos da Ufes.

Segundo Triviños (1992), a pesquisa qualitativa se caracteriza pela ênfase no “processo”, nas manifestações, e não no resultado. O pesquisador é o principal instrumento da pesquisa qualitativa e sua fonte de dados é o ambiente natural. A preocupação é chegar à “abstração” a partir da análise dos dados, focalizando o “significado”, buscando a “perspectiva das pessoas” nos diferentes pontos de vista.

Desta forma, as entrevistas, a observação e relatos de fatos ocorridos no âmbito da universidade em relação à estrutura e funcionamento do Ne@ad auxiliaram na leitura desse processo de uma forma mais crítica.

Complementarmente valeu-se da pesquisa bibliográfica, que se distingue por procurar as respostas a um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos, que pode ser utilizada de forma independente ou como suporte da pesquisa descritiva ou experimental. Em ambos os casos, busca-se conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema (CERVO e BERVIAN, 1983).

A pesquisa proposta também pode ser caracterizada como descritiva pois observa, analisa e busca relação entre os fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Considerando-se a existência de 13 Cre@ads, foi possível descrever o atendimento das expectativas em cada um deles, bem como tecer comparações entre os resultados obtidos, configurando-se a pesquisa, nestes casos como descritiva e comparativa.

2.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA

O Ne@ad possuía no segundo semestre de 2005 um total de 6469 alunos cursando “Licenciatura plena em pedagogia – 1ª a 4ª série”. A primeira turma, que ingressou no ano de 2001, composta por aproximadamente 3200 alunos já concluiu o curso, finalizando seus estudos no segundo semestre de 2005. As segunda e terceira turmas possuem respectivamente 1731 (ingressos em 2002) e 1538 alunos (ingressos em 2003), totalizando 3269 alunos matriculados.

No caso desta pesquisa a amostra foi composta por alunos, em sua maioria mulheres que realizaram concurso há mais de dez anos e residem nos municípios do interior do estado, que estão regularmente matriculados no curso de Licenciatura em Pedagogia - Séries iniciais do Ensino Fundamental, totalizando 3269 alunos, distribuídos em duas entradas e 13 Cre@ads. Em se tratando do quantitativo, assume-se, de acordo com Hair et al. (1995), o Teorema do Limite Central, ou seja, que para populações acima de 1000, o número 400 é um tamanho de amostra que atende em termos de representatividade.

A exclusão da primeira entrada da amostra se deve ao fato de que os alunos desta turma já haviam colado grau (ou estavam prestes a colar) e o acesso a eles era extremamente difícil, já que os mesmos deixaram de freqüentar os Cre@ads.

Assim, o questionário (Apêndice “S”) foi aplicado em 1170 alunos, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 – Quantidade de alunos por Cre@ad, por entrada e número de questionários que retornaram

Cre@ad	2ª entrada	3ª entrada	Enviados	Recebidos	%
Alegre	49	70	119	88	73,95%
Barra de São Francisco	256	127	383	90	23,50%
Cachoeiro de Itapemirim	243	266	509	41	8,06%
Colatina	128	74	202	33	16,34%
Guaçuí	21	37	58	41	70,69%
Linhares	66	49	115	76	66,09%
Montanha	91	36	127	84	66,14%
Nova Venécia	101	87	188	95	50,53%
Santa Tereza	70	33	103	68	66,02%
São Mateus	236	89	325	79	24,31%
Venda Nova do Imigrante	109	180	289	233	80,62%
Vila Velha	106	151	257	147	57,20%
Vitória	255	339	594	95	15,99%
Total	1731	1538	3269	1170	35,79%

Para definição do tamanho mínimo da amostra foi aplicado o método para cálculo do tamanho de amostra sendo realizado um Plano de Amostragem Aleatória Estratificada (COCHRAN, 1965). A amostra foi calculada com um nível de sigficância de 0,95 e margem de erro de 0,05 obtendo os valores listados na Tabela 2.

Tabela 2 – Tamanho da amostra

Cre@ad	Recebidos	Amostra Representativa
Alegre	88	10
Barra de São Francisco	90	30
Cachoeiro de Itapemirim	41	39
Colatina	33	16
Guaçuí	41	5
Linhares	82	9
Montanha	84	10
Nova Venécia	95	15
Santa Tereza	68	8
São Mateus	79	25
Venda Nova do Imigrante	233	23
Vila Velha	147	20
Vitória	95	46

Desta forma, observa-se que houve retorno dos questionários em quantidade suficiente para as análises propostas, de todos os centros regionais.

Deve ser registrado aqui, que sete coordenadores dos 13 Cre@ads constituíram-se em sujeitos da pesquisa qualitativa, juntamente com quatro funcionários do Ne@ad, que também participaram como entrevistados todos ocupantes de cargos cujas atividades estão diretamente ligadas à atividade fim do Ne@ad. Devido ao fato do número de servidores ali alocados ser pequeno (oito), citar os cargos implicaria na identificação dos sujeitos e para realização foi garantido o sigilo da identidade.

Foram também ouvidos 20 alunos que participaram da pesquisa quantitativa, dos Cre@ads de Vitória, Vila Velha, Montanha, Nova Venécia e Venda Nova do Imigrante.

Além deles foram entrevistados seis professores e cinco técnico-administrativos que discordaram da estrutura de funcionamento adotada pelo Ne@ad.

2.4 VARIÁVEIS

As variáveis consideradas em relação ao objeto da pesquisa tiveram por base a Escala SERVQUAL, sendo elas: tangibilidade, confiabilidade, presteza, garantias e empatia. Elas configuram-se como variáveis gerais, ou seja, são compostas por outras variáveis, de natureza específica, cujas medidas são mais fáceis de serem compreendidas. Assim, as afirmativas foram agrupadas dentro das variáveis as quais elas se referem a fim de obter um índice relativo a cada uma. Desta forma, a distribuição ficou da seguinte maneira:

- Empatia: Afirmações que remetam à proximidade e acessibilidade entre o usuário e o prestador de serviço, atendimento individualizado e facilidade na comunicação (q1, q4 e q32);
- Presteza: Afirmações relacionadas com o pronto atendimento das necessidades do usuário (q2, q5, q6, q7 e q31);
- Confiabilidade: Habilidade de executar o serviço prometido de forma segura e acurada (q3, q22, q24, q25, q30, q33 e q34);

- Tangíveis: Aparência das instalações física, equipamentos, pessoal e materiais impressos e visuais (q8, q9, q10, q11, q12, q13, q14, q15, q16, q17, q18, q19, q20, q21 e q23); e,
- Garantias: Possuir habilidades e conhecimentos para executar os serviços, credibilidade, capacidade de promover confiança no pleno atendimento dos serviços prometidos (q26, q27, q28, e q35).

A afirmativa q29 foi analisada separadamente, apesar de remeter à variável Garantias, pois ela tem como objetivo identificar se o usuário do serviço foi, de certa forma, obrigado a optar pelo serviço em questão ou se fez a opção por ele, após perceber que seria uma boa alternativa.

Essas variáveis foram quantificadas de acordo com os dados coletados em campo.

Já na qualitativa, estas mesmas variáveis foram usadas como “*labels*” (nominais), considerando-se, no caso, os aspectos da própria inovação tecnológica, dos sentimentos de resistência ou não, facilidades e dificuldades do processo, na opinião dos gerentes dos Cre@ads e funcionários do Ne@ad.

Os gerentes também forneceram informações quantitativas, pois responderam ao mesmo questionário dos usuários do EAD e participaram como entrevistados. Eles não foram considerados como usuários, mas sim como integrantes da estrutura que proporciona o serviço.

2.5 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Os questionários são instrumentos de coleta de dados que cumprem pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social. São particularmente apropriados para se trabalhar com grandes amostras, como no caso em questão.

Para a etapa quantitativa da pesquisa, então, foi elaborado um questionário, uma vez que o questionário é um instrumento de coleta de dados que permite, também, ter acesso não só às opiniões das pessoas, como também às suas crenças, valores, sentimentos, etc. (LAKATOS e MARCONI, 1986).

Já a entrevista se destaca por permitir o envolvimento do indivíduo, através da interação que aproxima as pessoas e proporciona melhores possibilidades de captar o que se passa na mente do entrevistado. Então, na etapa qualitativa, a entrevista se apresenta como mecanismo indicado, pois recorre-se a ela quando não há fontes mais seguras para as informações desejadas ou quando se quer completar dados extraídos de outras fontes. Além disso, de acordo com Lakatos e Marconi (1986), a entrevista possibilita registrar observações sobre a aparência, comportamento e atitudes do entrevistado. Neste caso, o roteiro de entrevista aplicado aos coordenadores do Cre@ads Alegre, Cachoeiro do Itapemirim, Colatina, Guaçuí, Montanha, Vila Velha e Vitória, foi baseado no questionário aplicado aos alunos, com a inclusão de questões acerca de assuntos não abordados no mesmo (como processo seletivo, histórico da criação dos Cre@ads, entre outros). Já a orientação para aplicação dos questionários encontra-se no Apêndice “T”.

Como relatado anteriormente, o questionário utilizado (Apêndice “S”), teve seu formato dentro dos padrões tradicionais, fugindo ao que se pretendia inicialmente, devido à inviabilidade para a aplicação com o uso de novas tecnologias.

2.6 TRATAMENTO DE DADOS

O método estatístico implica na redução dos fenômenos sociológicos, políticos, econômicos, etc. a termos quantitativos; as estatísticas permitem, por sua vez, comprovar as relações dos fenômenos entre si, e obter generalizações sobre sua natureza, ocorrência ou significados (LAKATOS e MARCONI, 1986).

Assim, para o tratamento dos dados obtidos no questionário, foram usados os processos estatísticos que permitem obter, de conjuntos complexos, representações simples e constatar se essas verificações simplificadas têm relações entre si. Para tanto, lançou-se mão do uso do *software* SPSS, que é amplamente utilizado na área acadêmica, para o cálculo de médias e desvios-padrão.

Já as informações adquiridas nas entrevistas, depois de transcritas, foram analisadas com base na Análise de Conteúdo a fim de se abranger o maior número de informações possível para esclarecer os fatos, uma vez que a análise de conteúdo de acordo com Selltiz et al. (1974, p.379) é “uma técnica de pesquisa para

descrição do conteúdo manifesto”. Devido ao pequeno número de entrevistados e à repetição das informações não foi necessária a contagem de palavras e construtos. A análise foi feita de forma direta sobre as variáveis gerais do modelo que podem ser consideradas como categorias.

Após a análise dos dados, percebeu-se que as informações obtidas não traziam em seu bojo aspectos intrínsecos tanto em relação à decisão da oferta dos cursos dentro da modalidade de ensino a distância, quanto de sua operacionalização. Assim, optou-se por inserir na fundamentação teórica, a contribuição de alguns autores cujas construções teóricas permitiram fazer uma leitura do processo numa perspectiva mais crítica. Dessa forma, foram considerados dois contextos: o da própria instituição (pessoas que tinham interesse na implementação dos cursos via Ne@ad) e os usuários, premidos pela necessidade do curso.

2.7 OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA

O questionário baseado admite o preenchimento de seus campos de diversas maneiras, já que é o próprio entrevistado que o preenche, o que pode implicar na perda de considerável número de unidades respondidas.

Contudo, tendo em vista a acessibilidade dos alunos, foram enviados questionários impressos que deveriam ser entregues pelos orientadores e preenchidos pelos alunos após a sessão (encontro) quinzenal (sem a presença do orientador na sala de orientação) para que tivessem maior liberdade em seu preenchimento.

A fim de obter resultados de forma eficiente, foi preciso conceber um instrumento capaz de coletar os dados fornecidos pelo participante da pesquisa que permitisse o fácil acesso do pesquisador às informações e, ao mesmo tempo, não desse margem ao preenchimento incorreto do questionário.

Os questionários foram encaminhados aos Cre@ads através do serviço de malote do Ne@ad, exceto para os de Vila Velha e Vitória, que não recebem este serviço, sendo eles entregues pessoalmente pelo pesquisador. Juntamente com os questionários foi enviado o roteiro para sua aplicação com o objetivo de padronizar a aplicação e obter uma maior taxa de retorno.

Durante a aplicação dos questionários houve um ruído na comunicação, tendo a administração do Ne@ad interrompido sua aplicação, pois algumas pessoas tiveram dúvidas em relação a duas questões que consideraram tendenciosas. Mesmo sendo prontamente explicados os reais significados destas questões, alguns Cre@ads não foram informados imediatamente que poderiam continuar a coleta dos dados, restringindo assim o número de respostas que retornaram a tempo de serem tratados para pesquisa.

O retorno dos questionários se deu pelo mesmo meio, sendo coletados a medida em que chegavam ao Ne@ad, e imediatamente tabulados para posterior análise.

Na realização do tratamento e análise dos dados percebeu-se que uma tendência em relação à expectativa, a satisfação dos usuários e a opinião dos gerentes dos Cre@ads sobre os serviços prestados. Além disso, o discurso do Diretor do Ne@ad mostrou-se, de certa forma, institucionalizado, o que não poderia ser muito diferente, pois é ele quem está à frente e responde pelo projeto. Assim, outras informações foram buscadas junto a professores e técnico-administrativos, uma vez que havia muitas conversas de bastidores contrárias ao formato de funcionamento do Ne@ad. Tal procedimento se fez tanto em função de se esclarecer esses fatos, quanto de verificar o que poderia auxiliar na pesquisa de campo, em relação ao contexto no qual se deu a criação do Ne@ad e implementação da primeira turma (curso de Licenciatura em Pedagogia Séries Iniciais do Ensino Fundamental, formada no final de 2005).

Por fim, a análise foi feita inspirada no Modelo de Lacunas, ficando dividida em cinco partes:

Lacuna 1 - Percepção gerencial

Definida pela diferença entre a expectativa esperada (pelo gerente) e a expectativa verdadeira do usuário. Já que a gerência não percebe (e não foi medida) a verdadeira expectativa do consumidor, partiu-se do pressuposto que esta expectativa é a máxima possível. Também é máxima a expectativa esperada na opinião do gerente, já que ao propor uma prestação de serviço, o objetivo da organização deve ser atender plenamente aos anseios do consumidor. Desta forma, esta lacuna é nula.

Lacuna 2 - Especificação da qualidade do serviço

É a diferença entre a percepção da empresa (que pretende inicialmente atender plenamente à expectativa do usuário) e a especificação do serviço em si. Esta análise é qualitativa, baseada nas observações em campo e nas entrevistas.

Lacuna 3 - Prestação do serviço

A especificação do serviço, mesmo que bem elaborada, pode ser mostrada de maneira diferente na sua execução, destacando a diferença nesta lacuna. Para o serviço especificado, como citado anteriormente, a expectativa é máxima. A percepção do serviço prestado foi medida por meio dos questionários respondidos pelos coordenadores.

Lacuna 4 - Comunicação externa com o cliente

Esta lacuna identifica a diferença entre a prestação do serviço e a divulgação deste. Para tal análise, lançou-se mão da entrevista.

Lacuna 5 (ou lacuna do cliente) - Percepção do cliente

A lacuna do cliente é definida pela diferença entre o serviço esperado (pela gerência) e o serviço percebido (pelo usuário). A análise foi elaborada baseada nos questionários e também nas entrevistas.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo foi estruturado de forma a contemplar olhares de diversos autores que pudessem, de alguma forma, trazer contribuições ao estudo do objeto delineado na pesquisa. Assim, buscou-se a compreensão do conceito de bens e serviços à luz de autores e abordagens diversas; um breve entendimento sobre a evolução da prestação de serviços no contexto do mercado; o papel da tecnologia na relação de serviços; a compreensão da educação enquanto uma relação de serviço, mesmo que diferenciada; a educação à distância; a percepção e satisfação do cliente/consumidor e o modelo de *gaps* ou lacunas proposto por Zeithalm, Parasuraman e Berry (1990).

3.1 BENS E SERVIÇOS

Desde os tempos mais remotos o mercado é caracterizado pela troca de coisas que podem ser oferecidas para satisfazer uma necessidade ou desejo. O mundo organizacional do início do século passado foi marcado por grandes transformações. Nelas desempenharam papel importante a indústria automobilística e a de tecelagem, que definiram novos contornos de consumo e absorção de tecnologia. Nos dias atuais percebe-se que, embora sua participação percentual no mercado tenha diminuído em relação aos serviços, por exemplo, o volume de produção continuou crescendo, o que demanda o envolvimento de muitas pessoas e recursos em sua produção, mesmo que em proporções diferentes das anteriores.

É importante registrar que já no tempo de Adam Smith os serviços faziam parte do mercado, embora identificados apenas pela não-armazenabilidade e não-perecibilidade. Um bem é facilmente identificado devido à sua tangibilidade, possibilidade de fracionamento ou padronização. Já o serviço é mais complexo de ser apreendido, já que é essencialmente uma mudança de estado. A idéia do significado de serviço pode ser percebida por muitos enquanto setor de atividade econômica, mas defini-lo é mais complexo. Isso se deve principalmente à dificuldade de isolar "bens" e "serviços", pois raramente este ou aquele constitui um produto por si só. Porém, parece ser uma tendência do consumidor pensá-lo à luz do conceito de

produto, ou pelo menos em comparação a ele, o que serve como referência para o entendimento das diferenças entre os conceitos, a partir do que ele não é.

Em suma, os produtos podem ser objetos, dispositivos ou coisas, enquanto serviços são ações, esforços ou desempenhos. Embora a maioria dos serviços contenha algum fornecimento de produto, o serviço é em geral caracterizado por meio de quatro aspectos: intangibilidade, inseparabilidade de produção e consumo, heterogeneidade e perecibilidade (KOTLER, 1998).

Hill (1977, p. 318) identificou que os serviços se caracterizavam por uma mudança no estado do cliente ou de um bem a ele pertencente. Para o autor,

Um serviço pode ser definido como uma mudança na condição de uma pessoa ou de um bem pertencente a um agente econômico, que vem à baila como resultado da atividade de outro agente econômico, por acordo prévio, ou seja, solicitação da pessoa ou agente econômico anteriores (tradução do pesquisador).

Este conceito delimita bem as atividades e serviços associados a uma solicitação de ajuda ou manutenção. Entretanto o mesmo não se aplica a diversas atividades reconhecidamente de serviço como hotelaria e segurança pública, pois a "mudança de condição" sugerida pelo autor não está clara em toda atividade.

Num enriquecimento do conceito, Gadrey (2001, p.32) sugere uma definição que ele chama de "triângulo do serviço" qual seja:

[...] uma atividade de serviço é uma operação que visa uma transformação do estado de uma realidade C, possuída ou utilizada por um consumidor B, realizada por um prestador de serviços A a pedido de B, e com frequência relacionada a ele, não chegando porém à produção de um bem que possa circular economicamente independente do suporte C.

Ainda nesta definição existe o problema da mudança de estado, o que levou o autor a encontrar outras lógicas do serviço e propor uma outra definição geral:

Quando uma organização A, que possui ou controla uma capacidade técnica e humana (nesse caso fala-se também de competências), vende (ou propõe gratuitamente, quando se trata de serviços não comerciais) para um agente econômico B o direito de uso dessa capacidade e dessas competências por um período determinado, para produzir consequências úteis no próprio agente B, ou nos bens C que ele possui ou pelos quais é responsável. Em certos casos,

esse uso assume a forma de uma intervenção solicitada por B sobre um suporte C, de ou controlado por B (GADREY, 2001, p.33).

Nesta nova definição ainda existe o "triângulo de serviço" mas com um maior detalhamento que compreende a gama de serviços disponíveis no mercado. A relação e a interação entre os agentes envolvidos no serviço estabelecem a "relação de serviço", termo sugerido por Salerno (2001), o que permite transpor este conceito para outras atividades como a terceirização para produção (que estaria ligada ao setor industrial).

Essa conceituação considerada de acordo com os estudos de Santos (2005), pode ser enquadrada na ótica sociológica de análise do conceito e orienta a abordagem deste estudo em relação ao tema proposto, conforme o quadro 1.

Abordagem	Principais autores	Principais pontos
Econômica	Marx Keynes Schumpeter	A preocupação com o impacto econômico dos serviços; A análise detalhada do desenvolvimento das atividades produtivas dos serviços; A preocupação com o crescimento do setor econômico classificado como de serviços.
Sociológica	Braverman Zarifian Bell Castells	A preocupação com o impacto social dos serviços; A análise detalhada dos reflexos nas atividades produtivas dos serviços; A preocupação com o controle e com a natureza das atividades exercidas.
Mercadológica	Kotler Ambrósio Boone e Kurtz	O foco pragmático e funcional do serviço, concentrado na geração de retorno econômico; As definições de necessidade e desejos, satisfação e valor baseadas em Maslow e na Escola Behaviorista; O caráter prescritivo do trabalho quando baseado no marketing de serviços, um reflexo de sua tentativa de controle no momento da prestação de serviços.
Gestão e operações de serviços	Jonhston e Clark Schmenner Gianesi e Corrêa	O foco pragmático e funcional do serviço, concentrado no processo e nas suas questões de gestão; Sua utilização dos conceitos baseados no marketing, definições de necessidade e desejos, satisfação e valor baseadas em Maslow e na Escola Behaviorista; O caráter prescritivo do trabalho quando baseado na gestão de serviços, um reflexo de sua tentativa de controle do processo de serviços.

QUADRO 1: ABORDAGENS ACERCA DA ANÁLISE DE SERVIÇOS

Fonte: Elaborado a partir de Santos (2005).

Uma outra classificação bastante usada para a configuração dos serviços encontra-se nos cinco critérios definidos por Slack et al. (2002, p. 40-41), que são: tangibilidade, estocabilidade, transportabilidade, simultaneidade, contato com o consumidor e qualidade.

A tangibilidade refere-se ao resultado de um processo, que no caso de bens, pode ser percebido no sentido físico do tato ou, no outro extremo, apenas percebido e sentido cognitiva e emocionalmente. No primeiro caso, trata-se de produtos concretos. No segundo, dos serviços propriamente ditos, que são intangíveis. No

entanto, em que pese terem sido tomados pontos extremos para a definição, existem pontos intermediários entre eles, como o da lógica de serviços no ambiente industrial e a padronização dos serviços, oriunda da produção de bens tangíveis, que invade os espaços nos quais os serviços são a primazia (ZARIFIAN, 2001, p. 69).

A estocabilidade e a transportabilidade são também características de produtos palpáveis, ao contrário dos serviços puros, que não têm uma massa física para sua representação.

A simultaneidade por sua vez, está relacionada ao momento em que o produto ou serviço está sendo produzido. Parece haver um consenso de que produtos têm mais condições de serem produzidos antes, de forma independente ao consumo, enquanto os serviços, na maioria das vezes, são consumidos no ato de sua relação com o usuário. No primeiro caso, modificações só são possíveis depois de o produto chegar às mãos do consumidor, já acabado. No segundo, as mudanças podem ocorrer ainda no processo, pois o usuário pode nele interferir. Segundo Gadrey (2001, p. 39), além do contato com o consumidor, o outro fator que aparece como determinante no processo são as inovações tecnológicas, que permitiram a mudança de muitos produtos e seu contato com o usuário.

Já Corrêa e Giancesi (1994, p. 42-43) propuseram uma classificação que pode representar bem o segmento: ênfase nas pessoas ou nos equipamentos; grau de contato com o cliente; grau de participação do cliente no processo; grau de customização do serviço e grau de autonomia dos funcionários. É importante registrar que há uma certa equivalência entre a tipologia descrita e o que foi proposto por Slack et al. (2002).

Os processos com ênfase nas pessoas apresenta mais dificuldade para ser padronizado e, mesmo que os gestores não desejem, apresentará mais flexibilidade, dadas as características dos indivíduos envolvidos. Neste caso, haverá uma grande variabilidade na qualidade percebida, pois ela irá depender dos dois lados envolvidos na relação de serviços.

Em se tratando do grau de contato, pode-se afirmar que a mesma empresa pode apresentar graus diferentes em seus contatos com os clientes, dependendo da unidade organizacional e da pessoa que irá representar a organização naquela

interação. É possível afirmar que quanto mais intenso for o contato com o cliente, maior será a incerteza e menor o controle sobre o processo, por parte da organização.

O grau de participação do cliente refere-se ao quanto ele pode interferir nos resultados da prestação dos serviços. No caso, não tem o mesmo significado de grau de contato, pois o fato de ter um alto grau de contato não quer dizer que tenha um grande poder de interferência, como o caso de cirurgias médicas por exemplo. O inverso também parece ser verdadeiro considerando-se o exemplo de um serviço de auto-atendimento quer seja num restaurante, numa loja ou num banco.

O grau de customização pode variar de nulo, passando por pacotes pré-definidos à escolha do cliente (como cestas básicas em supermercados, cadeias *fast-food*) até processos nos quais o cliente participa e escolhe cada detalhe, como por exemplo o projeto de um imóvel, uma indumentária feita sob encomenda ou os serviços de um salão de beleza.

Por fim, quanto ao grau de autonomia dos funcionários, pode-se dizer que ela está ligada à necessidade de se atender às expectativas dos usuários.

A tipologia analisada permite ainda, segundo Silvestro et al. (1992), Corrêa e Giansesi (1994, p. 44-46) e Slack et al. (2002, p. 131) classificar os serviços em: serviços profissionais, lojas de serviços e serviços de massa. Os profissionais de serviço caracterizam-se pelo intenso contato com o cliente, tendo por ênfase a relação, com alta possibilidade de customização e autonomia. As lojas de serviços já apresentam uma certa limitação em termos desses dois últimos elementos dado que, para controlar a qualidade, busca-se uma atividade padrão de atendimento, criando certos mecanismos comuns a todos os que mantêm contato com os clientes. É o caso por exemplo dos bancos, nos quais os procedimentos são semelhantes e a forma de tratar o cliente difere de acordo com a característica do gerente e do próprio usuário. Os serviços de massa, que são processados para vários clientes, configuram-se como o outro extremo da classificação, na qual se dá mais ênfase aos equipamentos e transformações de bens, o que permite um menor contato com o usuário e, também baixa possibilidade de customização e autonomia pessoal.

Uma outra classificação foi proposta por Gadrey (2001) envolvendo dois *continua* em dois eixos, quais sejam: do técnico ao humano (horizontal) e da interação e intervenção ao assistir ou utilizar “puro” (vertical). A Figura 2 mostra essas possibilidades e as três lógicas de serviços delas decorrentes: apoio ou intervenção; oferta de competência técnica e, representação humana ou exibição viva. No primeiro caso o usuário solicita uma intervenção por parte do prestador de serviços em algum produto que lhe pertence. No segundo estão as capacidades técnicas dos prestadores colocados à disposição dos usuários. E no terceiro configuram-se situações nas quais os serviços são prestados valendo-se de suporte técnico para exibir ou representar algo (teatro, cinema, exposição de artes, etc.).

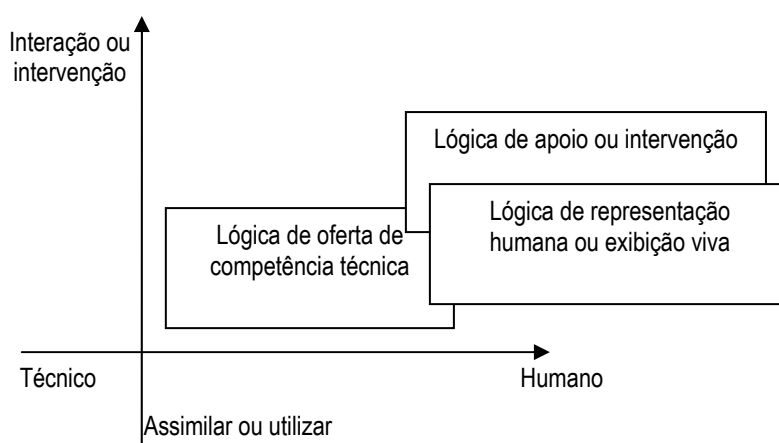


Figura 2: Lógicas de serviço
Fonte: Gadrey (2001)

O que se observa então, é uma grande dificuldade de se obter um consenso quanto ao conceito e às características da produção de serviços e das relações de serviço. Porém, mesmo com essas limitações o que se tem pode ser aplicado a qualquer tipo de organização. Neste caso destaca-se o que Zarifian (2001) afirma, no sentido de que a lógica de serviço teorizada por ele constitui-se em um construto geral o suficiente para ser aplicado nas mais diversas circunstâncias.

3.2 EVOLUÇÃO DO CONCEITO E SEU CONTEXTO

Inicialmente não se tratava o segmento de serviços como uma atividade por si ou setor produtivo, mas sim como uma atividade complementar da produção. Somente

com a revolução industrial e posteriores mudanças nos diversos setores produtivos que sua importância foi ressaltada (BROWNING e SINGELMAN, 1978).

Os processos de terceirização de atividades que não são ligadas diretamente à produção e, mais recentemente a terceirização de todas as outras atividades consideradas não estratégicas estimulou o crescimento de empresas prestadoras de serviço, o que configurou a existência do segmento enquanto atividade econômica (AMATO NETO, 1995).

Contudo, nem todas atividades surgiram dessas mudanças, como a prestação de serviços na área de saúde, por exemplo, que já existia há tempos e somente sofisticou seu modo de atendimento. Na verdade, o serviço enquanto setor produtivo fica mais fácil de ser apreendido quando surge o caráter puro da sua execução, como no caso de grandes empresas que passaram a contratar outras para executar as atividades de limpeza, manutenção, segurança, por exemplo.

A tendência do aumento da demanda por empresas prestadoras de serviços que não se relacionam diretamente com o objetivo fim da organização foi influenciada principalmente pelos avanços tecnológicos que permitiram a redução de pessoal em linhas de produção, redução de tempos de deslocamento e facilidade de comunicação. Na prática, o que se observa, particularmente a partir da revolução microeletrônica, é que as fronteiras entre as atividades de serviços e as demais estão desaparecendo, pois algumas empresas manufatureiras também produzem serviços.

Castells (1989, p. 130) afirma que “não existe um setor de Serviços”, mas sim uma série de atividades que aumentaram em diversidade ou especialização com a evolução da sociedade, e que serviços (especialmente os pessoais e sociais) são, de fato, uma maneira de absorver o excedente de mão-de-obra gerado pelo aumento da produtividade na agricultura e indústria. No entanto, apesar da credibilidade do autor nos meios acadêmicos, questiona-se tal argumento, pois a relação de serviços médicos e educacionais existe desde a antiguidade, não se encontrando respaldo para tal afirmativa que parece segregada em um período de tempo e a alguns tipos de atividades.

Nos anos 80 assistiu-se a uma efervescência de classificações sobre o setor serviços, talvez devido ao fato de a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) e alguns organismos vinculados a esta organização terem estimulado pesquisas e estudos sobre classificação ou tipologias dessas atividades.

Browning e Singelman (1978) propuseram uma divisão dos serviços em quatro grupos, identificados segundo a orientação da demanda, que estão discriminados abaixo:

- Serviços Produtivos: utilizados pelas empresas durante o processo produtivo, atividades intermediárias por natureza (seguro, serviços bancários, serviços jurídicos, propaganda e publicidade, comunicação, corretagem);
- Serviços Distributivos: após completado o processo produtivo são as atividades de distribuição dos bens (transporte, comércio, armazenagem);
- Serviços Sociais: atividades prestadas à coletividade (**educação**, saúde, lazer, administração pública);
- Serviços Pessoais: atividades prestadas aos indivíduos (hotelaria, restaurantes, bares, cabeleireiros, domésticos).

No Brasil o setor de serviços responde por parcelas significativas da geração de emprego e da renda num fenômeno semelhante ao ocorrido nas economias desenvolvidas. Esta evolução da estrutura do emprego e do produto interno bruto (PIB) por grandes setores econômicos apresenta características de terceirização comuns, ou seja, declínio das atividades agropecuárias e expansão da indústria e das atividades não ligadas a produção de bens e produtos.

Dessas características, a mais manifesta foi o crescimento do emprego no setor serviços. Do pós-guerra até a década de 1970, a economia brasileira apresentou uma nítida tendência de concentração nas atividades industriais. No entanto, nas décadas de 1980, 1990 e 2000, houve um acréscimo acentuado, com expressiva participação no PIB.

De acordo com Banco Central do Brasil (2005) o PIB de 2005 foi de R\$ 1,9 trilhão, ou seja, medido a preços de mercado alcançou R\$ 1.937,6 bilhões, sendo R\$ 1.728,5 bilhões referentes ao Valor Adicionado a preços básicos e R\$ 209,1 bilhões aos Impostos sobre Produtos. Dentre os componentes do Valor Adicionado, a Agropecuária registrou R\$ 145,8 bilhões, a Indústria R\$ 690,6 bilhões e os Serviços R\$ 985,3 bilhões.

Em termos das inovações tecnológicas, considera-se que aquelas que afetaram diretamente o setor de serviços são as que ocorreram nos setores de transportes, comunicação e processamento de dados.

Quando se trata de transportes, nota-se que as mudanças nesta área foram essenciais para o encurtamento do tempo entre as organizações que antes estavam afastadas por dias de viagem e na atualidade por apenas algumas horas. Isto se deve ao surgimento, inicialmente do motor à vapor e posteriormente do motor à combustão interna, mas sobretudo do desenvolvimento de técnicas logísticas de transporte que propiciaram um melhor aproveitamento da capacidade dos meios de transporte usados na contemporaneidade. Contudo, não se pode deixar de notar que estas tecnologias também influenciaram o ambiente da própria organização, com o uso da informática e automação nos processos produtivos, inclusive no que tange à estocagem e distribuição de produtos. Percebe-se neste período de mudanças tecnológicas, o surgimento de diversas empresas prestadoras de serviços de entrega e logística, e de outras atividades envolvidas nestes processos.

Prontamente, a comunicação encurtou ainda mais as distâncias, pois uma empresa pode hoje se comunicar com outra em qualquer lugar do mundo, em tempo real, o que muda totalmente o cenário dos negócios mundiais. Os serviços de comunicação postal, telegráfica e depois telefônica vieram compor o cenário empresarial como ferramenta essencial para a consecução dos seus objetivos. Pode-se ainda argumentar que devido ao papel do rádio e da TV teve origem um segmento de mercado voltado para produção de propaganda, o que ampliou ainda mais as possibilidades de serviços que nasceram com os avanços na área da comunicação.

Já o processamento de dados, que se desenvolveu a partir dos primeiros computadores e se popularizou com o advento da microinformática, é o que, mais

recentemente, tem influenciado diretamente na agilidade com que se realizam negócios. Além disso, influi diretamente em quase todas as áreas da empresa. Neste campo se desenvolveram as prestadoras de serviço na elaboração de *softwares* e gerenciamento de dados, além da possibilidade da terceirização de atividades que antes não poderiam sair da esfera da organização. E com o surgimento da Internet, aparentemente não há mais limites para inovação em termos de prestação de serviços.

Notadamente, estes avanços influenciaram a educação nos seus métodos e técnicas. Em termos de procedimentos administrativos nas IES privadas é clara a contribuição desse segmento, pois existem hoje de faculdades a universidades com grande número de alunos, cujo controle dos processos acadêmicos e gerenciais seria impossível ou demandaria um número expressivo de pessoas para serem executados. Além disso, a elaboração e apresentação das aulas podem também ser agilizadas com o uso da microinformática e dos diversos meios de comunicação. Registram-se aqui, por exemplo, as páginas de professores nas quais são facilmente acessadas pelos alunos as listas de exercícios e outros mecanismos de complementação das atividades de sala, culminando com o surgimento do ensino a distância.

Dentro das lógicas descritas anteriormente, destaca-se a importância dos serviços com a participação do usuário. Pode-se afirmar que as relações de serviço existem com ou sem a participação do cliente. Alguns serviços não poderiam ser prestados sem a participação do usuário, como atendimento médico, por exemplo, pois após realizado o diagnóstico, há necessidade de o paciente adquirir o medicamento e fazer sua ingestão nos horários indicados, sem o que não há finalização da prestação do serviço. Ainda há situações, como as academias esportivas, auto-atendimento e o ensino à distância, nas quais o papel do usuário é definitivo para que o serviço se concretize. No outro extremo do *continuum* pode ser citada novamente a medicina, destacando a pediatria, a geriatria, a oncologia, a imunologia, dentre outros, pois em muitos casos o usuário não tem como fornecer informações, demonstrar suas preferências ou intervir no processo. Num ponto intermediário pode-se afirmar que estão as situações nas quais a participação e intervenção do usuário são optativas. Nesse contexto específico, há profissionais que se julgam no direito de subsumir a participação do cliente ou de condicioná-lo às

formas que julga corretas ou necessárias (medicina, odontologia, direito, educação) prescrevendo normas, formas, conteúdos e até comportamentos.

Em educação, segundo Furtado (2002) o prestador de serviços pode assumir formas paternalistas, ao sentir-se apto e no direito de adotar aquilo que ele pensa que é o melhor para o usuário.

3.3 A EDUCAÇÃO ENQUANTO PRESTAÇÃO DE SERVIÇO

Considerando educação como “a aplicação de métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano (HOUAISS, 2001)”, pressupondo-se o uso de técnicas e recursos humanos com o objetivo de ensinar o indivíduo, e comparando com as características típicas dos serviços (Intangibilidade, Inseparabilidade de produção e consumo, heterogeneidade e perecibilidade) pode-se perceber a caracterização da educação enquanto serviço. Intangível, já que não se pode ver ou tocar a educação; não pode ser estocada nem transportada, mas produzida simultaneamente com o consumo; aplicada e percebida de formas diferentes, dependendo do indivíduo ou grupo de pessoas envolvidas no processo.

Espera-se também que haja algum grau de interação entre o usuário e a instituição educacional, já que o indivíduo que procura este serviço fará uso dos métodos didáticos oferecidos para atingir os objetivos propostos.

Considerando o apresentado anteriormente, pode-se afirmar que a educação existe quando uma organização “A” (IES), que possui ou controla uma capacidade técnica (instrumentos e ferramentas de ensino) e humana (corpo docente), vende ou propõe gratuitamente, para um agente econômico “B” (egresso do ensino médio) o direito de uso dessa capacidade (freqüentando e assistindo às aulas) e dessas competências por um período determinado, para produzir conseqüências úteis no próprio agente “B”, ou nos bens “C” que ele possui ou pelos quais é responsável. Assim, pode-se perceber o ensino como relação de serviço estabelecida entre a instituição de ensino e o aluno. No entanto, é preciso ressaltar que, no caso do aluno, ele faz parte do próprio processo de prestação do serviço, pois os resultados alcançados dependerão, também, do quanto ele se dedicar às atividades que lhe cabem. Essa

relação de serviço não existirá se ele não estiver disposto a nela se inserir como um prestador de serviços a si próprio. No caso de um produto tangível basta ao consumidor se deslocar até o local onde ele se encontra disponível e fazer sua aquisição, o que pode ser feito também pela Internet, sem que ele saia de sua residência. No caso da educação, até então, ele teria que, obrigatoriamente se deslocar até o local onde o serviço estava sendo prestado. Além disso, se no primeiro caso o produto encontrava-se pronto, disponível para consumo ou uso do cliente, no segundo, o serviço é prestado no momento em que é adquirido e, simultaneamente consumido. E esse processo só se efetivará com a participação do usuário.

Seguindo a tipologia descrita anteriormente, pelo critério de tangibilidade a educação configura-se como um serviço, porque o resultado de seu processo é intangível. Algumas pessoas fazem confusão quanto ao conceito, pois consideram os bens facilitadores do processo como o próprio processo. No caso da educação, o que uma IES oferece é a aula, a orientação, que não acontece sem a sala, o retroprojeto, as carteiras, o quadro, filmes, slides, dentre outros bens facilitadores que não são o serviço em si. Em outra vertente há os que confundem o que está sendo consumido (suporte, idéias, orientação) com resultados apresentados pelos usuários à partir delas, como é o caso de anotações dos alunos, um ensaio, uma prova, um trabalho escrito, uma maquete construída. Isso constitui-se em subprodutos do processo e não no processo em si.

Dois autores podem ser destacados para se clarear a confusão que as pessoas fazem sobre isso. O primeiro, Alves (2000) argumenta que a lógica da produção de bens em série está tão arraigada em todos os níveis educacionais, que acaba desconfigurando a própria relação de serviço. O segundo, Fromm (1971, p. 77) originário da Escola de Frankfurt, questiona quais são os fins da educação, mesmo enquanto prestação de serviços.

[...] parece que o fim é a produtividade do trabalho e que o desenvolvimento do homem, ou o que é bom para o homem, é um meio para atingir esse fim [...] estamos realmente planejando ou somos planejados para planejar, de acordo com certos princípios que não pomos em dúvida e pelos quais não temos responsabilidade?

Os argumentos do autor se fazem no sentido de que professores e prestadores de serviços educacionais passam conteúdos com base em ementas que permanecem dentro de uma concepção de ensino normativa e não se questiona para onde essa transmissão de conteúdo se direciona. Além disso, nessa perspectiva, a viabilidade técnica se converte em valores desejados, orientando as pessoas para a competitividade, a eficiência e eficácia técnicas, em detrimento de outros valores, mais humanísticos.

Ao contrário da estocabilidade e da transportabilidade, simultaneidade é uma característica da educação. Diz-se que a educação pode ser consumida antes, durante e depois da relação de serviço, como acontece com o planejamento do curso, planejamento da disciplina, plano de aulas, elaboração e correção de provas. No caso da educação à distância, *sites*, aulas via *netmeeting* e professores à disposição em *chats* e *e-mails* demonstram que, embora a interação não ocorra da forma tradicional, há um esforço por parte dos prestadores para que o usuário tenha a impressão de que ele existe nesse formato. Em se tratando da avaliação da qualidade a educação pode ser medida em dois momentos: ao final do processo (SEVERINO, 2002, p. 86) considerando os envolvidos em sua totalidade, de acordo com critérios éticos, técnicos e estéticos e, durante o processo de prestação dos serviços, quando os alunos podem interagir em diferentes níveis de intensidade e forma, a fim de alcançarem suas expectativas.

Quando se considera o processo educativo há que se pensar em alguns aspectos que são primordiais: se o foco recai sobre as pessoas, então deverá haver um alto grau de flexibilidade em termos dos conteúdos para que ele seja ministrado de acordo com o *background* de cada um. Se a ênfase for sobre o conteúdo, corre-se o risco de se padronizar alguns procedimentos, como livro-texto, conjunto de textos, diminuindo-se a adequação às pessoas.

No caso da educação é importante observar que existem vários elementos que podem interferir na prestação desse tipo de serviço como, por exemplo: o número de alunos em uma sala de aula; a flexibilidade do currículo e o formato da própria aula. No caso de aulas particulares, serviços de fonoaudiologia, fisioterapia, personal trainer, dentre outros, tem-se os serviços profissionalizantes. No caso dos cursinhos preparatórios para vestibular, tem o outro extremo. Nele as turmas são grandes e o

processo padronizado em apostilas e aulas que se repetem mecanicamente (serviços de massa). O ponto central (lojas de serviços) pode ser exemplificado pelas aulas de línguas, de modo geral, e pela educação infantil, na qual se tem limites que ficam entre os dois extremos exemplificados.

É importante destacar também o conceito sob a ótica sociológica. De acordo com a análise de Santos (2005), pode-se concluir que o serviço em questão (ensino superior) tem o papel fundamental de mudar o estado do indivíduo (egresso-graduado), capacitando-o para uma determinada profissão, e então, gerando um impacto social e nas atividades produtivas. Observa-se neste caso, que o tipo de serviço que lhe será prestado, à semelhança do que ocorre no ensino fundamental, irá depender do local onde reside ou trabalha, da sua disponibilidade de renda, da formação à qual teve acesso nos anos escolares anteriores, da sua renda atual e da sua disponibilidade de tempo. Dessa forma, o resultado poderá ser estratificado de acordo com essa relação. Percebendo-se impotente para resolver os paradoxos vividos pelos cidadãos, preocupados em mostrar seu agir, o Governo Federal adotou medidas em relação ao tema, buscando alguma maneira de colocar em prática políticas que justifiquem seu discurso de inclusão e recursos gastos.

À semelhança do que ocorreu em outras áreas, o setor educacional também absorveu tecnologia a fim de acompanhar as mudanças do mercado, mas Tecnologia na Educação é uma expressão bem abrangente. O termo "tecnologia", aqui, refere-se a tudo aquilo que o ser humano inventou, tanto em termos de artefatos como de métodos e técnicas, para estender a sua capacidade física, sensorial, motora ou mental, assim facilitando e simplificando o seu trabalho, enriquecendo suas relações interpessoais, ou simplesmente lhe facilitando a vida.

Nestes termos, o mais comum diz respeito à Informática na Educação, que tradicionalmente privilegia o uso de computadores em sala de aula, ou, mais recentemente, o uso de computadores em rede para conectar a sala de aula com o mundo externo a ela, através da Internet. Equipamentos como fax (*telefac-símile*), copiadora e retro-projetor, que ainda hoje são amplamente utilizados, incrementaram as possibilidades de distribuição e apresentação de textos e imagens. Ainda, a facilidade de acesso a vídeo cassete e televisão permitiu a exibição de filmes e

documentários na sala de aula como recursos didáticos, desenvolvendo novos métodos educacionais.

Desde a invenção da escrita alfabética até o presente, a leitura, que é a contrapartida da escrita, tem sido parte integrante dos processos educacionais, sendo hoje quase impossível concebê-los à margem da leitura, cujo aprendizado, domínio e constante exercício tem sido pré-requisito fundamental para a educação. Nos tempos mais remotos foram os textos a base do processo ensino-aprendizagem. Mais tarde os conteúdos dos livros foram sendo destrinchados pelos professores de forma mais palatável aos alunos, por meio do quadro negro e do giz, que foram intensamente usados. Com o tempo seu formato foi evoluindo, chegando hoje ao *datashow* cujas letras e imagens (que até podem ser dinâmicas) se projetam em tela branca. Obviamente que a antiga fórmula (quadro e giz) não foi abandonada como ferramenta na sala de aula, apenas modernizados (quadro branco e pincel). Em termos das práticas pedagógicas, o primeiro processo de reprodução foi a cópia, depois fez-se uso do carbono, depois do mimeógrafo. As primeiras cópias de páginas impressas eram de má qualidade e, com o tempo, perdiam a nitidez (*nashua*). Outras tecnologias foram desenvolvidas, chegando-se hoje a um padrão de qualidade aceito com satisfação por seus usuários. Há casos até de falsificação de moeda (notas de real) cópias feitas em máquinas de alta resolução. Em termos de fontes bibliográficas, no início, quando muito podia-se contar com mapas cartográficos e precárias figuras para ilustrar o assunto a ser exposto. Com o advento das tecnologias gráficas surgiram as enciclopédias ilustradas, que ainda são de difícil acesso para a maioria das pessoas. Em cursos mais especializados, como medicina, o avanço da ciência ainda trouxe modelos em materiais sintéticos, que mais tarde vieram a ser digitalizados com o uso de equipamentos de alta tecnologia.

Certamente, um dos marcos na mudança tecnológica foram os cursos audiovisuais, principalmente de inglês, com o uso de desenho animado, que redefiniram a idéia do emprego das inovações vigentes na época para o ensino. O sucesso das tecnologias audiovisuais, em especial depois da Segunda Guerra, exemplificado pela presença da televisão na vida das pessoas, sugere que, para as novas gerações, o principal paradigma de obtenção de informação e, por que não, de educação, esteja se tornando predominantemente audiovisual, e não mais letrado,

como o foi nos últimos 2.500 anos, com ênfase nos últimos 500 anos, desde a invenção da imprensa por Gutenberg.

O aparecimento do computador como meio de comunicação, dadas as suas limitações iniciais para representar informações audiovisuais, e, conseqüentemente, sua ênfase na escrita, e dado o fascínio que sempre exerceu sobre crianças e jovens, levou educadores a acreditarem que ele poderia ensejar um renascimento do interesse pela escrita e pela leitura, em detrimento dos meios de comunicação audiovisuais.

Com o advento de sistemas operacionais com ambientes gráficos, de fácil manuseio, paralelamente à redução dos preços dos equipamentos de microinformática para usuários comuns, a difusão do uso dos computadores por todos os setores comerciais e, inclusive, o uso residencial não só como ferramenta de trabalho, mas também como meio de informação e trabalho, permitiu repensar a educação em moldes diferentes do tradicional.

Isso se deve também à rápida transformação do computador em meio de comunicação multimídia (a Internet, o correio eletrônico, os bate-papos, etc.), que, parece aumentar cada vez mais o uso da imagem e do som. De tal forma, nota-se que o computador aliado aos avanços na comunicação, incluindo-se aí a Internet e seus recursos, se destaca como ferramenta com possibilidades diversas não só no ambiente comercial e empresarial como também na educação.

Então, tendo à sua disposição tantas inovações a um custo relativamente baixo, as instituições de ensino puderam deslocar simultaneamente o seu ambiente de aula para localizações distantes por meio da Internet, que permite a vídeo conferência, bem como a disponibilização de textos extensos, ilustrações e vídeos, inclusive com a possibilidade de avaliações realizadas com o uso de tecnologias baseadas na *web*.

Somando-se às discussões sobre a pedagogia e andragogia principalmente nos últimos anos no Brasil e no mundo, o ensino a distância encontrou solo fértil para seu crescimento e um grande público que dependia de um novo modelo de ensino para se incluir socialmente.

3.4 ENSINO A DISTÂNCIA (EAD)

Conforme descrito anteriormente, dentre as tecnologias que o ser humano desenvolveu estão algumas que afetaram profundamente a educação com destaque para a fala baseada em conceitos (e não apenas grunhidos ou a fala meramente denotativa), a escrita alfabética e a imprensa.

A invenção da escrita, junto com o sistema postal, possibilitou que as pessoas escrevessem o que antes só podiam dizer e, assim, permitiu o surgimento da primeira forma de EAD: o ensino por correspondência. No entanto, as publicações eram de difícil acesso, tanto pela produção inexpressiva quanto pelas editoras que não possuíam tecnologia a altura. Além disso, a baixa qualidade dos serviços postais tornava o processo moroso.

Com a evolução das técnicas tipográficas, o livro impresso aumentou exponencialmente o alcance desta forma de ensino, especialmente depois do aparecimento dos sistemas postais mais modernos, rápidos e confiáveis. Ele tornou-se a base do ensino por correspondência, que deixou de ser epistolar. Representa um segundo passo na direção do ensino não-presencial, independentemente de estar envolvido só no ensino por correspondência, pois ele pode ser adquirido em livrarias e por meio de outros canais de distribuição. Com o livro impresso tem-se, portanto, a primeira forma de EAD de massa, consideradas as devidas proporções em termos do que se considera tecnologia nesse processo.

O surgimento do rádio e da televisão (disponíveis desde o final da década de 1940) e, mais recentemente, o uso do computador como meio de comunicação, veio dar nova dinâmica ao ensino a distância. Cada um desses meios introduziu um novo elemento ao campo em questão.

O rádio permitiu que o som (em especial a voz humana) fosse levado a qualquer localidade. Assim, a parte sonora de uma aula pode, com o rádio, chegar aos pontos mais longínquos do país. De um local único é possível disseminar informações para um grande número de localidades.

A televisão ampliou ainda mais o processo, pois permitiu que a imagem acompanhasse o som. Agora as aulas, englobando todos os seus componentes audiovisuais, podem ser levadas a partes antes inacessíveis.

O computador permitiu que o texto fosse enviado ou buscado com facilidade a qualquer local. O correio eletrônico propiciou às pessoas se comunicarem de forma assíncrona, mas com extrema rapidez. Mais recentemente, o aparecimento de *chats* ou "bate-papos" criou a comunicação em tempo real entre várias pessoas. E, mais importante, a *web* permitiu não só que fosse agilizado o processo de acesso a documentos textuais, hoje abrange também gráficos, fotografias, sons e vídeo.

O primeiro computador foi revelado ao mundo em 1946, mas foi só depois do surgimento e do uso maciço de microcomputadores (que apareceram no final da década de 70) que a informática começou a ser vista como tecnologia educacional. A Internet, embora tenha sido criada em 1969, só se expandiu mesmo no mercado nos últimos dez anos, quando foi aberta para uso comercial (pois antes servia apenas à comunidade acadêmica).

A convergência de todas essas tecnologias em um só meio de comunicação, centrado no computador, e, portanto, interativo, permitiu a realização de conferências eletrônicas envolvendo componentes audiovisuais e textuais.

O que os defensores do uso da tecnologia na educação têm dito em defesa do ensino, é que ela permite que a distância deixe de ser fator limitante, pois o viabiliza sem necessidade de contigüidade espaço-temporal, algo de resto totalmente óbvio.

Cabe ressaltar, que antes da aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), vigoravam quatro legislações educacionais, originadas em períodos distintos da história brasileira – antes e durante a ditadura militar – que tratavam a educação de forma fragmentada, desconsiderando a idéia de Sistema Nacional de Educação. São elas: Lei n. 4.024/61, Lei n. 5.540/68, Lei n. 5.692/71 e Lei n. 7.044/82. Nesse sentido Saviani (1990, p. 103) explicita que

[...] a Lei nº 4024/61 está ainda em vigor, modificada, porém, em aspectos substantivos pela legislação posterior. Com efeito, após o golpe militar de 1964, a necessidade de ajustar a educação à ordem sócio-política então implantada levou à aprovação, em 28/11/68, da Lei nº 5.540/68, que reformulou a parte da Lei nº 4.024 referente ao

ensino superior, o mesmo ocorrendo em 1971 quando foi aprovada, em 11/08, a Lei nº 5.692/71, que modificou toda a parte da LDB relativa aos ensinos primário e ginásial (1º grau) e colegial (2º grau).

Observa-se que até então o ensino a distância, apesar de referenciado nas leis anteriores, ainda exigia a frequência do aluno do ensino superior, inviabilizando o processo. Já a Lei n. 9.394/96 destaca a não obrigatoriedade da frequência para os alunos da modalidade à distância, mostrando mais coerente com o próprio conceito.

Não resta dúvida, portanto, de que o EAD é hoje possível em larga escala. E é exatamente por isso que as pessoas que participam da elaboração de políticas educacionais correm o risco de se perder na ideologia da inclusão, esquecendo-se da realidade brasileira que ainda não contempla a tecnologia necessária para que os resultados atinjam padrões de qualidade aceitáveis.

A busca por uma conceitualização precisa de educação a distância tem sido empreendida nos últimos vinte anos sem o desenvolvimento de um consenso entre os pesquisadores da área (LOWE; GUNAWARDENA, 2005). O que se pode afirmar é que o uso de tecnologias da informação e da comunicação no contexto educacional tem possibilitado uma maior convergência entre os modelos de educação tradicional e os modelos denominados de educação a distância do que o inverso (COMMONWEALTH OF LEARNING, 2003).

Em termos legais o Decreto nº 2.494/98 define a EAD da seguinte forma:

Art. 1º - Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Parágrafo Único – O cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente.

É importante observar que a definição dada pelo Decreto em questão destaca o conceito de “autoaprendizagem”, enfatizando, portanto, a participação do usuário do serviço. Outro destaque deve ser feito para os aspectos instrucionais e metodológicos, pois parece existir a crença generalizada de que a EAD deve, obrigatoriamente, passar pelo uso de tecnologias que permitam o desenvolvimento de atividades por parte de um professor, à

semelhança do modelo tradicional, presencial. O parágrafo único do mesmo instrumento legal trata da organização e requisitos necessários ao funcionamento deste tipo de curso, que deve, atender aos objetivos das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente. Neste caso, cumpre observar que não é tarefa tão difícil fazer com que um currículo seja executado em um formato diferente do sistema de aulas presenciais. O que se questiona, que a legislação não menciona, é se os recursos tecnológicos, financeiros e humanos permitem o desenvolvimento pleno da proposta, de forma a que, ao final, os resultados de aprendizagem sejam suficientes para se emitir um certificado atestando sua titulação.

Esse conceito parece baseado no que Dohmem (1967) afirma, ou seja, que a educação a distância (Ferstudium) é uma forma sistematicamente organizada de auto-estudo em que o aluno se instrui a partir do material que lhe é apresentado e onde o acompanhamento e a supervisão do sucesso são levados a cabo por um grupo de professores.

O quadro 2 apresenta alguns conceitos sobre EAD.

Autor	Conceito de EAD
Peter (1973)	é um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes pela aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, pelo uso extensivo de meios de comunicação [...]. É uma forma industrializada de ensinar e aprender.
Holmberg (1977)	o termo educação a distância esconde-se sob várias formas de estudos, nos vários níveis que não estão sob a contínua e imediata supervisão de tutores presentes com seus alunos nas salas de leitura ou mesmo local.
Perry e Rumble (1987)	a característica básica da educação a distância é o estabelecimento de uma comunicação de dupla via, na medida em que professor e aluno não se encontram juntos na mesma sala.
Keegan (1991)	o termo educação a distância inclui um conjunto de estratégias educativas referenciadas pela separação física como: educação por correspondência, utilizada no Reino Unido; estudo em casa, na Austrália; ensino a distância, na <i>Open University</i> do Reino Unido.
Landim (1997)	nas últimas décadas a educação a distância tem produzido literaturas, nas quais se busca uma definição ou conceito que possa especificar sua verdadeira essência. No contexto dessa modalidade de educação existem discrepâncias em relação ao próprio termo educação a distância ou ensino a distância, sendo isto uma das dificuldades para se encontrar uma conceituação consensual. Este autor apresenta as principais características dos estudos sobre a educação a distância. (separação entre educador e educando; utilização de meios técnicos; organização de apoio e tutoria; aprendizagem independente e flexível; comunicação bidirecional; enfoque tecnológico; comunicação massiva; e procedimentos industriais).
Chaves (1999)	a Educação a distância, no sentido fundamental da expressão, é o ensino que ocorre quando o ensinante e o aprendente estão separados (no tempo ou no espaço). No sentido que a expressão assume hoje, enfatiza-se mais a distância no espaço e se propõe que ela seja contornada através do uso de tecnologias de telecomunicação e de transmissão de dados, voz e imagens (incluindo dinâmicas, isto é, televisão ou vídeo). Não é preciso ressaltar que todas essas tecnologias, hoje, convergem para o computador.

QUADRO 2: CONCEITOS SOBRE EAD

Fonte: Elaborado a partir de Furtado (2002).

No Brasil, segundo Landim (1997), a discussão sobre as modalidades de educação a distância (EAD), ainda estão repletas de preconceitos e conservadorismo:

Embora haja muita resistência ao novo, em se tratando de EAD (Educação a Distância), o principal problema não é o tecnológico, mas mudar a mentalidade quanto à necessidade da presença absoluta do educador para que a aprendizagem se realize (LANDIM, 1997, p.43).

Depreende-se da leitura realizada que EAD é uma modalidade educacional cujo desenvolvimento relaciona-se com a administração do tempo pelo aluno; o desenvolvimento da autonomia para realizar as atividades indicadas no momento em que considere adequado, desde que respeitadas as limitações de tempo impostas pelo andamento das atividades do curso; o diálogo com os pares para a troca de informações e o desenvolvimento de produções em colaboração. A par disso, vem o papel do professor como orientador do aluno, acompanhando seu desenvolvimento no curso, provocando-o para fazê-lo refletir, compreender os equívocos e depurar suas produções. Isso não significa, no entanto, que o professor deve fazer plantão integral no curso. O professor se faz presente em determinados momentos para acompanhar o aluno, mas não entra no jogo de corpo a corpo nem tem o papel de controlar seu desempenho. Caso contrário, criará a dependência do aluno em relação às suas considerações e dará continuidade a hierarquia das relações aluno-professor do ensino instrucional, mais sofisticado nos ambientes digitais de aprendizagem, perpetuando uma abordagem de ensino que em situações tradicionais de sala de aula já se mostraram inadequadas e ineficientes.

De acordo com Franco, Cordeiro e Castillo (2003, p. 341), “a educação a distância pode ser abordada como uma modalidade educacional que faz uso de processos que vão além da superação da distância física”.

Para Aretio (1994, p. 177),

O sistema de educação a distância caracteriza-se pela não presencialidade ou pelo distanciamento das condutas docentes e discentes no tempo e/ou no espaço. Para vencer este isolamento temos que recorrer a outros meios que permitam a chegada da informação ao aluno.

A educação a distância, como modalidade educacional alternativa para transmitir informações e instruções aos alunos por meio do correio e receber destes as respostas às lições propostas, tornou a educação convencional acessível às pessoas residentes em áreas isoladas ou àqueles que não tinham condições de cursar o ensino regular no período apropriado. A associação de tecnologias

tradicionais de comunicação como o rádio e a televisão como meio de emissão rápida de informações e os materiais impressos enviados via correios trouxeram um novo impulso à EAD, favorecendo a disseminação e a democratização do acesso à educação em diferentes níveis, permitindo atender grande massa de alunos. Porém imputou à ela a reputação de educação de baixo custo e de segunda classe (ALMEIDA, 2003).

Na opinião de Nunes (1994), é comum conceituar a educação a distância a partir de referências da educação convencional desenvolvida com a presença física de professores e alunos em um mesmo espaço segundo determinada abordagem educacional. Mas é possível analisar a EAD sob ângulos diversos, evidenciando que alguns se embasam nas características comunicacionais, outros na organização dos cursos, e há ainda aqueles que analisam a separação física entre alunos e professores ou o tipo de suporte utilizado.

Por outro lado, considerando as concepções desenvolvidas por Moore (1993), que têm como base o conceito de distância transacional, é preciso ter clareza de que a distância educacional não pode ser vista somente do ponto de vista físico, é imperioso incluir o do ponto de vista comunicativo.

De acordo com Peters (2001), ao se analisar a proposição de Moore pode-se dizer que a distância transacional será maior ou menor, dependendo da situação dos alunos: se abandonados à própria sorte, com seus materiais de estudo, ou se podem comunicar-se com os professores. Isso significa que se há maior comunicação entre alunos e professores, a distância entre eles torna-se menor, independentemente da distância física.

Outro fator que influencia a distância transacional é a estrutura do material de ensino. Quanto mais o direcionamento dos alunos está determinado na estrutura do material, maior a distância transacional. Assim,

[...] a distância transacional atinge seu auge quando docentes e discentes não têm qualquer intercomunicação e quando o programa de ensino está pré-programado em todos os detalhes e prescrito compulsoriamente, sendo que, conseqüentemente, necessidades individuais não podem ser respeitadas (PETERS, 2001).

Em termos de uma tipologia, na opinião de Otto (2001) podem ser encontrados dois tipos de ambientes virtuais de aprendizagem destinados à educação. O primeiro tipo foi desenvolvido com base em um servidor *web*, utilizando sistemas abertos ou distribuídos, livremente, na Internet. O segundo tipo se constitui em sistemas que funcionam em uma plataforma chamada proprietária, na qual a empresa que construiu o ambiente promove o seu desenvolvimento e controla a sua venda.

No entanto, a utilização de determinada tecnologia como suporte à EAD "não constitui em si uma revolução metodológica, mas reconfigura o campo do possível" (Peraya, 2002, p. 49). Assim, pode-se usar uma tecnologia tanto na tentativa de simular a educação presencial com o uso de uma nova mídia como para criar novas possibilidades de aprendizagem por meio da exploração das características inerentes às tecnologias empregadas.

A integração entre a tecnologia digital com os recursos da telecomunicação, que originou a Internet, evidenciou também possibilidades de ampliar o acesso à educação, embora esse uso *per se* não implique práticas mais inovadoras e não represente mudanças nas concepções de conhecimento, ensino e aprendizagem ou nos papéis do aluno e do professor. No entanto, o fato de mudar o meio em que a educação e a comunicação entre alunos e professores se realizam traz mudanças ao ensino e à aprendizagem, que precisam ser compreendidas ao tempo em que se analisam as potencialidades e limitações das tecnologias e linguagens empregadas para a mediação pedagógica e a aprendizagem dos alunos.

A estrutura básica de funcionamento da educação a distância, conta com a presença do professor para elaborar os materiais instrucionais e planejar as estratégias de ensino e, na maioria das situações, com um tutor encarregado de responder as dúvidas dos alunos. Quando o professor não se envolve nas interações com os alunos, o que é muito freqüente, cabe ao tutor fazê-lo. Porém, caso esse tutor não compreenda a concepção do curso ou não tenha sido devidamente preparado para orientar o aluno, corre-se o risco de um atendimento inadequado que pode levar o aluno a abandonar a única possibilidade de interação com o tutor, passando a trabalhar sozinho sem ter com quem dialogar a respeito de suas dificuldades ou elaborações.

Com o advento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) foi possível mudar algumas práticas de ensino devido à flexibilidade do tempo, quebra de barreiras espaciais, emissão e recebimento instantâneo de materiais, o que permite realizar tanto as tradicionais formas de transmissão conteúdos, agora digitalizados e *hipermediáticos*, como explorar o potencial de interatividade das TIC e desenvolver atividades à distância com base na interação e na produção de conhecimento, tornando possível novas formas de EAD.

De acordo com Prado e Valente (2002, p. 29) existe uma tipologia para o EAD que envolve tecnologia, ou seja: *broadcast*, virtualização da sala de aula presencial e o *estar junto* virtual. Na abordagem denominada *broadcast*, a tecnologia computacional é empregada para "entregar a informação ao aluno" da mesma forma que ocorre com o uso das tecnologias tradicionais de comunicação como o rádio e a televisão. Quando os recursos das redes telemáticas são utilizados da mesma forma que a sala de aula presencial, acontece a virtualização da sala de aula, que procura transferir para o meio virtual o paradigma do espaço-tempo da aula e da comunicação bidirecional entre professor e alunos. O *estar junto* virtual, também denominado aprendizagem assistida por computador (AAC), explora a potencialidade interativa das TIC propiciada pela comunicação multidimensional, que aproxima os emissores dos receptores dos cursos, permitindo criar condições de aprendizagem e colaboração. Porém, é preciso compreender que não basta colocar os alunos em ambientes digitais para que ocorram interações significativas em torno de temáticas coerentes com as intenções da atividades em realização, nem tampouco pode-se admitir que o acesso a hipertextos e recursos multimídia dêem conta da complexidade dos processos educacionais.

De acordo com Almeida (2003) utilizar as tecnologias de informação e comunicação como suporte à EAD apenas para pôr o aluno diante de informações, problemas e objetos de conhecimento pode não ser suficiente para envolvê-lo e despertar nele tal motivação pela aprendizagem levando-o a criar procedimentos pessoais que lhe permitam organizar o próprio tempo para estudos e participação das atividades, independente do horário ou local em que esteja. É preciso criar um ambiente que favoreça a aprendizagem significativa ao aluno, desperte a disposição para aprender, disponibilize as informações pertinentes de maneira organizada e, no momento apropriado, promova a interiorização de conceitos construídos. Assim,

percebe-se que inserir determinada tecnologia na EAD não constitui em si uma revolução metodológica, mas (re)configura o campo do possível.

Em outros países as modalidades de EAD são mais avançadas, destacando-se os EUA, Canadá e Inglaterra. Dentre os demais encontram-se: Espanha, Costa Rica, Japão, Malásia, Índia, Kênia, Coreia do Sul, Colômbia, Ilhas Canárias, Portugal e vários outros.

Segundo Bolzan (1998) a *Open University* na Inglaterra é a mais tradicional e a maior instituição de EAD do ocidente. Em 1971, os primeiros 24.000 estudantes ingressaram em diversos cursos. Em 1997, 160.000 alunos estavam registrados em alguns dos cursos oferecidos, com 70% dos alunos trabalhando meio período durante o curso. Os cursos produzidos são oferecidos em diversos países que usam a língua inglesa, a maioria na Europa. As centrais de atendimento estão distribuídas em 12 cidades na Inglaterra. Pesquisa da Universidade informa que 54% dos alunos escolhem a *Open University* pela liberdade de lugar, tempo e ritmo de estudo; 68% dos alunos têm emprego fixo, e desejam desenvolver sua capacidade intelectual (49%) e melhorar as chances na carreira profissional (40%). Os cursos são formados por módulos e exames escritos são feitos em um dos 18 centros de atendimento distribuídos no país. Os materiais dos cursos são enviados pelo correio.

A Universidade Aberta da Holanda iniciou suas atividades em 1984. O governo holandês criou uma instituição independente, com o objetivo de capacitar qualquer pessoa que não tivesse concluído a formação acadêmica adequada ou porque não dispusesse de tempo necessário. O número de alunos matriculados em 1996 chegou a 22.683, dos quais 29% estão matriculados em cursos da área de Economia, Negócios e Administração Pública; 56% em Ciências Sociais e Legislativas e 15% em Ambiental e Ciências Técnicas. São 300 cursos e oito graduações e o diploma obtido é equivalente ao de qualquer outra universidade.

A *Athabasca University* no Canadá tem 12.500 alunos ingressando a cada ano em 39 cursos de graduação e dois cursos de mestrado em Educação a Distância e Administração de Negócios.

De acordo com Steil, Pillon e Kern (2005, p. 253) nos Estados Unidos, no biênio 2000-2001, 56% de todas as instituições de ensino superior ofereciam cursos de

graduação a distância. O número de matrículas cresceu, nos cursos de graduação e de pós-graduação, de 1,7 milhão para 3,1 milhões no mesmo período (U.S. Department of Education, 2004). No Brasil o número absoluto de cursos e de alunos é menor, mas não menos significativo, principalmente considerando-se as taxas de crescimento da educação a distância no ensino superior. O último censo da Educação Superior (Ministério da Educação, 2003) revelou um crescimento de 13% da educação a distância nas instituições brasileiras, de 2002 a 2003, passando de 46 para 52 os cursos de graduação. No mesmo período o número de alunos matriculados nestes cursos foi de 50.000.

É ainda Bolzan (1998) quem afirma que as experiências em EAD no Brasil acontecem desde a década de 70 e algumas dessas experiências foram realizadas até com bastante sucesso. Nunes (1996) apresenta um extenso relato que trata do assunto. Os objetivos passam pela melhoria das condições de vida das pessoas até a formação para a cidadania.

No campo das organizações não-governamentais, é possível adotar a educação a distância como estratégia de formação de grandes contingentes populacionais. Neste sentido já estão sendo iniciados alguns projetos pelo Instituto Nacional de Educação a Distância - INED, em conjunto com o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas - IBASE e com outras ONGs. O INED mantém, desde 1992, uma publicação chamada Educação a Distância. Também há dois anos, foi criada a Rede Brasileira de Educação a Distância READ/BR, e a secretaria está ao encargo da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (NUNES, 1996).

Assim, a EAD não pode ser vista como substituta da educação presencial, nem com ela concorrer. São duas modalidades educacionais distintas:

“Experiências internacionais têm demonstrado que o mesmo curso pode ser apresentado nas duas modalidades de educação, sem menor valor para o que se oferece a distância” (LANDIM, 1997, p.43).

No entanto, esse argumento pode ser questionado, pois não há pesquisas que permitam afirmar que o aproveitamento dos alunos nas duas modalidades seja equivalente. Além disso, há que se atentar para o fato de que há diferenças

fundamentais entre as duas modalidades, destacando-se, no caso do Brasil, evidências dos seguintes pontos:

- os alunos que conseguem ser aprovados nos vestibulares das IES federais, são tidos como aqueles que apresentam melhor formação em termos dos ensinos fundamental e médio;
- aos demais, que não lograram êxito na obtenção de uma vaga, ficam disponíveis as vagas de IES privadas, que apresentam diferentes níveis de qualidade em seus cursos, em que pesem os esforços envidados pelo MEC para a melhoria do nível de aproveitamento de seus egressos;
- àqueles que não dispõem de renda e tempo para freqüentarem as IES privadas não havia opção. Restava-lhes apenas aguardar pela melhoria de sua situação financeira, de tempo ou de mudança de local de moradia que lhes permitisse o ingresso em uma IES. A esses alunos, de modo geral, atribui-se um *background* fraco, incluindo aí deficiências de aprendizagem (conteúdo) em relação ao ensino fundamental e médio.

Ao estabelecer uma comparação entre os sistemas de educação presencial e a distância, Aretio (1994) utiliza três categorias de análise: alunos, processo de comunicação e a estrutura administrativa. O autor observa que na EAD, os alunos são geralmente adultos, heterogêneos, trabalham, estão dispersos geograficamente, estudam fora de um ambiente escolar, ocorrendo, então, pouca interação social por conta do processo educacional. A aprendizagem é independente e com ritmo próprio. Com respeito à comunicação e recursos, o ensino é mediado por tecnologias, podendo ser utilizada inclusive uma infra-estrutura de terceiros. A mesma mensagem é comunicada em espaço e tempos diferentes. Pode haver situações comunicacionais sincronizadas, como as tele-aulas, teleconferências, videoconferências em salas de aulas e salas de bate-papos sincronizados num determinado tempo.

A principal característica que as diferencia é a separação física entre professores e alunos na modalidade a distância e autodidatismo. Assim sendo, para que o material didático seja recebido pelo aluno e um processo de interação seja estabelecido é necessário um meio tecnológico que possibilite o processo, que na modalidade

presencial é o de ensino-aprendizagem e que, na modalidade a distância parece se consubstanciar na auto aprendizagem.

Assim, a organização deste sistema (dos materiais didáticos, das tecnologias, das formas de interação e dos processos de avaliação) deve ser planejada diferentemente do ensino presencial, levando em conta a separação física ou a subtração real dos corpos biológicos entre os envolvidos no processo.

De acordo com Aretio (1994, p.248), “a educação a distância evoluiu ao longo de três grandes etapas de inovação tecnológica que Garríson (1985 e 1989) identifica como correspondência, telecomunicação e telemática”. De qualquer forma, em todas elas a estrutura administrativa, requer razoável complexidade nos processos de concepção, produção e difusão. Isso exige eficaz coordenação administrativa integrando os diversos profissionais docentes e técnicos envolvidos.

À semelhança de outros países, é possível encontrar no Brasil, diversas experiências nos três níveis citados por Aretio (1994). Em se tratando de ensino a distância (por correspondência) o Instituto Universal Brasileiro foi o pioneiro com seus cursos técnicos profissionalizantes. Posteriormente é digno de menção o processo Supletivo, instituído pelo MEC, e implementado pelas delegacias de Ensino e Escolas da rede estadual e municipal. Não se questiona aqui a estrutura do curso ou o resultado (aprendizagem) ao final do processo, mas a modalidade operacional. O Telecurso 2000, veiculado pela Rede Globo de Televisão destaca-se no segundo caso, sendo até os dias atuais usado por um número expressivo de pessoas.

Além disso, podem ser encontrados na TV Cultura e TV Senado, programas que, embora não certifiquem seus usuários ou participantes, podem se encaixar no construto da telemática.

Em termos de EAD em nível de graduação, várias Universidades brasileiras vêm implementando projetos e vivendo a experiência. Não se pretende, obviamente fazer um resgate histórico de todos os casos. Os relatos aqui inseridos possuem uma conotação simbólica e ilustrativa, a fim de se tecer comentários sobre vantagens, desvantagens e aprendizagens com o processo, que destacaram naturalmente na mídia e no meio acadêmico.

Em nível de pós-graduação, destaca-se no cenário brasileiro, a Universidade Federal de Santa Catarina, que por meio do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção (PPGEP) oferece cursos de extensão e pós-graduação por meio do Laboratório de Ensino a Distância (LED), como resposta à crescente demanda de formação e qualificação profissionais. Todos os cursos e produtos do LED são desenvolvidos para atender a uma demanda preestabelecida de clientes corporativos (empresas, universidades, órgãos governamentais). Atualmente o LED oferece uma variedade de cursos de Mestrado e Doutorado, Especialização e Cursos de Capacitação na modalidade presencial e virtual e produtos de apoio à aprendizagem, tais como, videoconferência, vídeo-aulas e educativos e *softwares* educacionais (neste caso, sabe-se dos percalços encontrados no processo e das dificuldades para encontrar soluções de continuidade) (COSTA, 2001).

De acordo com Bolzan (1998), o Laboratório de Ensino a Distância (LED) vem concretizando ações desde 1995, ano em que produziu três cursos completos (vídeos, apostilas, manual instrutor e avaliação dos alunos) em Educação Continuada na área de Engenharia de Transportes, num total de 66 vídeos-aula para o SEST/SENAT. O modelo de EAD adotado foi o da tele-educação, com transmissão de vídeos-aula por satélite, com recepção pelos usuários diretamente por antena parabólica nas empresas de transporte rodoviário de carga e de passageiros, totalizando 1.280 organizações, com uma estimativa de cinco mil usuários nos escalões gerenciais.

Em 1996, num convênio com o Instituto de Desenvolvimento da Qualidade da Confederação Nacional dos Transportes, concretizou-se o desenvolvimento de 15 cursos de Educação Aberta para o segmento de transporte rodoviário de carga, também com produção de vídeos-aula transmitidos por satélite, após distribuição prévia de apostilas e instrumentos de acompanhamento para recepção dos usuários em 1.560 empresas de transporte de cargas em todo o país.

Dessa forma poder-se-ia questionar por que em um país como o Brasil e outros, que ainda têm uma alta demanda por educação essa modalidade ainda não foi adotada de forma mais ostensiva pelas IES e validada pela sociedade. Trata-se, dentre outras coisas, das atitudes com relação à EAD. Steil, Pillon e Kern (2005) registram que não há estudos que comprovem que a maior disseminação da educação a

distância em um contexto corresponda a uma atitude mais positiva ou mais negativa com relação a esta modalidade educacional. Contrariamente, em um estudo de Inman, Kerwin e Mayes (1999), com 334 estudantes e representantes de onze instituições de ensino superior nos Estados Unidos, identificou-se que um dos fatores que contribuem para a pequena taxa da adoção da educação a distância por algumas instituições de ensino superior pode estar relacionado com a existência de atitudes negativas quanto a essa inovação educacional.

Um outro fator que parece influenciar as atitudes é o novo papel tanto do professor quanto do aluno na educação a distância. Diferente do papel tradicional, desafia os esquemas de representação de alunos e de professores. Os esquemas são organizações cognitivas que representam o conhecimento sobre um conceito desenvolvido pela experiência passada e modelam a forma pela qual novas informações e situações são organizadas (FISKE e TAYLOR, apud STEIL, PILLON e KERN 2005, p. 253). No caso em estudo, o esquema representa a relação educacional formal tradicional e prototípica e conduz o indivíduo a comparar e a julgar suas experiências educacionais com relação a esse esquema.

O que se observa é que o esquema estabelecido com relação à situação de ensino formal tradicional baseia-se na presença dos professores e dos alunos em um mesmo espaço e tempo. Como consequência, assume-se que existe a necessidade de manutenção dessa configuração para que a aprendizagem ocorra (ALEXANDER, 2001; INMAN, KERWIN e MAYES, 1999). Em função disso, as configurações educacionais que diferem desse esquema podem ser vistas com apreensão e ceticismo. Por outro lado existe ainda uma questão histórico-cultural que se consolidou ao longo do tempo. Trata-se da díade professor-aluno cujos papéis estão imbricados, atribuindo-se, via-de-regra, ao professor a tarefa de tornar compreensíveis construções cognitivas complexas, facilitando assim a apreensão do conteúdo por parte do aluno. Esse processo tem muitas vantagens tais como:

- Evita que o aluno ao tentar aprender sozinho, enverede por caminho que conduzirão à não-compreensão do que se pretenda, fazendo-o retornar uma ou mais vezes aos mesmos procedimentos de busca;

- Diminui o tempo necessário ao aprendizado pois recebe instruções detalhadas do conteúdo antes da leitura do texto, facilitando a compreensão de pontos mais complexos ou obscuros;
- Aumenta a probabilidade de apreensão, pois ao explicar o conteúdo o professor remete-se não só a outros autores, comparando-os, como também à prática, exemplificando e reforçando;
- Agiliza o processo já que permite ao aluno dirimir suas dúvidas de forma mais rápida, no momento em que ocorrem, podendo até trazer mais motivações aos estudos ou prevenir a desmotivação com falta de entendimento.

Por outro lado, apresenta também algumas desvantagens, pois corre-se o risco de o aluno fixar-se apenas no conteúdo ministrado em sala de aula, sem proceder as leituras complementares. Outro risco identificado diz respeito aos processos cognitivos que podem ficar restritos, dado que o aluno acostumou-se, desde o ensino fundamental, passando pelo ensino médio e, sobretudo pelos cursinhos preparatórios para vestibular, a receber o conteúdo vinculado a “macetes” nos quais o raciocínio está “mastigado”.

O que se observa então é que, o que se constitui em desvantagem em uma modalidade (presencial) pode se transformar em um elemento positivo na outra (EAD) e vice-versa.

Em uma outra dimensão importante observar que a estrutura dos cursos presenciais tem estado sob o olhar do Estado no que diz respeito ao controle das grades curriculares e forma de ensino. Durante muito tempo buscou-se uma padronização dessas estruturas e das ementas das disciplinas que as integravam, no intuito de se “formatar” o profissional egresso. Esse tema foi objeto de discussão durante muitos anos no meio acadêmico e profissional, criando-se assim os chamados currículos mínimos, considerados uma base à partir da qual poderiam as IES, acrescentar elementos.

No entanto, esse mínimo configurou-se por demais extenso, ficando as instituições na implementação do que nele estava proposto, sem complementações significativas. No caso da EAD, percebe-se que procurou-se manter o mesmo

esquema, configurando-se em cursos semelhantes aos cursos presenciais. Porém, há outras discussões que merecem destaque, como a própria questão da queda da qualidade desses últimos. Há duas décadas, o conteúdo de um curso superior, no que diz respeito às suas disciplinas, ficava limitado ao número de teorias e modelos e, também à parca bibliografia disponível em português. Assim, não era de todo difícil a um professor, trabalhar toda a ementa proposta em uma carga horária de 60 a 72 horas. Porém, a realidade na atualidade mostra-se diferente, pois além do que já existia anteriormente novas propostas de modelos e teorias foram incluídos aos já existentes, aumentando sobremaneira não só o volume a ser trabalhado, como também o número de autores que publicaram material didático, apresentando olhares diversos sobre um mesmo tema. Assim, a dificuldade em fazer caber essa ementa na carga horária disponível é muito grande.

Além disso, muitos cursos têm adotado uma visão mais pluralista de seus conteúdos, acrescentando à bibliografia construções teóricas de outras áreas, em uma visão mais plural e transdisciplinar. Isso, por si só, tem dificultado em muito o ensino em sua versão tradicional, contando o aluno com a presença e disponibilidade do professor e material didático em sua versão integral. Ainda assim, as atitudes dos estudantes em relação aos cursos oferecidos pelas IES federais e por aqueles de natureza privada têm sido questionados, criando-se estigmas de qualidade de uma em detrimento da outra. No momento, parece que o mesmo vem ocorrendo em relação às atitudes dos estudantes com relação à educação no que tange à identificação da eficácia dos cursos e dos programas realizados a distância, conforme estudos feitos por Valenta et al. (2001). Os casos estudados no Brasil têm se mostrado bastante específicos para servirem de parâmetro para essa avaliação, pois trata-se de pessoas ávidas pela oportunidade, nem sempre em condições de fazer a avaliação quanto à qualidade da proposta encetada. Além disso, seria paradoxal o questionamento.

Em relação às novas tecnologias adotadas não se pode dizer que têm atendido às expectativas dos alunos, pois eles mesmos também vêm de um sistema no qual a presença do professor é fundamental; onde não se tem o hábito da leitura e aprender, parece depender, substancialmente da leitura de outrem e do “destrinchamento” do conteúdo, para facilitar o raciocínio e a apreensão. Em função disso, Ocker (2001) sugere a necessidade de se explorarem as atitudes e as

opiniões dos alunos quando da implementação de tecnologias educacionais. Nesse sentido, as atitudes influenciam a motivação para aprender e ajudam a delinear as ações humanas, incluindo a aceitação de mensagens educacionais.

As pesquisas conduzidas por Akerlind e Trevitt (1999) em relação aos fatores que induzem os estudantes a resistir à aprendizagem mediada por tecnologia revelaram que, em termos gerais, quanto mais satisfeitos os estudantes estão com as suas experiências de aprendizagem tradicionais, sem o uso de tecnologias, menos estarão preparados para aceitar métodos de aprendizagens não familiares. Para esses estudantes, a imposição externa do uso de métodos tecnológicos, quando eles possuem pouco conhecimento sobre o tema, geralmente produz sentimentos de desconforto e de ansiedade, de perda de controle pessoal e de medo de: a) aprender menos e, b) não saber quais elementos do tópico em estudo devem priorizar.

A partir das discussões acima, resta ainda compreender um pouco melhor o processo de capacitação à distância de professores do ensino fundamental no Brasil, a fim de obter um suporte para a pesquisa de campo.

De acordo com Barreto (1997) A melhoria da qualidade do ensino básico, mote das políticas públicas na América Latina, conduz a uma estratégia necessária: a da qualificação e requalificação docente. Não mais se trata de formar o professor para transmitir regras e conhecimentos acabados, que permitam a ele e aos alunos situarem-se em um mundo relativamente estável. Uma nova ótica de capacitação emerge, visto que o tempo para a reflexão e a sedimentação do conhecimento torna-se cada vez mais reduzido. Assim, trata-se, simultaneamente de dois elementos presentes no processo: o conteúdo programático desses cursos em termos de preparação de professores e a questão do formato operacional, ou seja, sua modalidade.

A capacitação de professores tem sido apontada como um dos pré-requisitos fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino. Se há estudos que ressaltam a sua importância, considerando-a como uma variável que tem um impacto diferencial no rendimento de aprendizagem dos alunos, outros, reconhecem a imensa dificuldade em realizar cursos eficazes, que atinjam a maioria dos

profissionais. A extensão territorial e a diversidade regional do país permitem pôr em dúvida se cursos pontuais, padronizados e definidos por uma instância central, refletem, de fato, as necessidades dos professores brasileiros. De qualquer forma, o argumento da autora reforça as políticas defendidas pelo MEC no que tange à EAD (DUARTE, 2004, p. 140).

Talvez pelo primeiro fator, os processos pedagógicos estejam dando prioridade à aprendizagem e não ao ensino. Busca-se desenvolver, sobretudo a capacidade de aprender a aprender; tanto o aluno como o professor passam a ter de manejar informações em busca de recíproca complementação; torna-se mais premente a necessidade de cooperação na busca de conhecimento novo; cresce a motivação para a autodidaxia permanente; aumenta a importância do suporte tecnológico para o acesso à informação (BRASIL, 1994). Esse argumento apresenta um certo peso e merece ser levado em conta. Mas o que se questiona é que ao se mudar o processo, outras variáveis são afetadas e que, neste caso, não foram levadas em consideração. Algumas delas podem ser citadas: apostilamento; tempo necessário à compreensão e apreensão do conteúdo; orientação em termos da profundidade do que se está estudando; administração do tempo; o próprio autodidatismo.

No primeiro caso, questiona-se o fato de que os cursos à distância, de modo geral, estejam pautando seus conteúdos em apostilas, que como se sabe, são reducionistas em termos do que se pretende. O próprio MEC tem insistido, nos cursos presenciais, sobre o uso de livros-texto e bibliografia complementar como um dos elementos imprescindíveis ao processo de aprendizagem com qualidade. Além disso, uma vez que se dispensa a presença do professor em sala de aula, partindo-se do princípio de que o autodidatismo estará presente em todos os alunos (veja que isso não foi identificado como requisito para efetuar a matrícula), cabe ainda ressaltar que os ritmos são diferentes nos dois processos (presencial e à distância). Então, o contato inicial do aluno com o conteúdo é feito por meio da explicação do professor que preparou o material de forma a torná-lo mais compreensível. No segundo, estará diante de um texto frio, no qual terá contato com algo que lhe é desconhecido. Assim, enquanto o aluno do curso presencial acessa o livro já com a explicação recebida, aquele matriculado no ensino a distância terá que executar essa parte de forma adicional e mais árida.

Como se isso não bastasse, há a questão da orientação para aprofundamento dos temas objeto de estudo. Ora, se o aluno do ensino a distância, entre outras coisas nele está matriculado por falta de tempo, como é que a própria estrutura do curso o onera com mais uma etapa do processo de aprendizagem, suprido pelo professor no caso presencial? Além disso, que tempo ele terá para leituras adicionais que lhes são tão necessárias, dado que partiu de uma apostila e não de conteúdos de diversos livros, ou de um livro texto, como o faz o professor? Esses e outros questionamentos ainda estão sem resposta.

Em termos de capacitação docente em larga escala, já houve uma experiência relevante no Brasil, chamada de Educação Continuada. As ações de educação continuada foram realizadas em dois níveis: central e descentralizado. O primeiro foi dirigido às lideranças educacionais, incluindo desde delegados e técnicos das delegacias de ensino até a direção e coordenação pedagógica das escolas. O segundo estava voltado para ações destinadas ao conjunto dos professores da escola. Em São Paulo foi implementado o PEC (Programa de Educação Continuada) e em Minas Gerais o Procap (Programa de Capacitação Docente).

De acordo com Duarte (2004, p. 141),

O Programa de Educação Continuada pretendeu aperfeiçoar 109.572 professores do ensino fundamental, do ciclo básico à 4ª série (25.285) e de 5ª a 8ª séries (84.287) das seguintes disciplinas: Português, Geografia, História, Ciências e Matemática.

O projeto baseou-se no esquema de ação–reflexão–ação, de modo que respondesse às questões emergentes da prática dos educadores, tornando-os capazes de diagnosticar com precisão os problemas vivenciados em seus locais de trabalho, dar prioridade às questões a serem enfrentadas, propor coletivamente as ações de intervenção, e acompanhar e avaliar sistematicamente o trabalho realizado, tendo como ponto de chegada a melhoria da qualidade do ensino (SÃO PAULO, 1996, p.10-17).

Simultaneamente, o Programa de Capacitação de Professores (Procap) foi desenvolvido em Minas Gerais pela Secretaria Estadual de Educação (SEE/MG), constituindo-se em um componente dentro de um projeto maior, denominado Projeto de Melhoria da Qualidade do Ensino de Primeiro Grau – Proqualidade –, voltado

para professores das quatro séries iniciais do ensino fundamental das escolas das redes estadual e municipal.

O Procap pretendeu capacitar 86.678 docentes do ciclo básico à 4ª série do ensino fundamental nos conteúdos básicos de Português, Matemática, Reflexões sobre a prática pedagógica (1997), Ciências, Geografia e História (1998). A capacitação dos professores foi realizada na própria escola, pelos facilitadores treinados para tal, utilizando a estratégia de treinamento a distância e em serviço, que incorpora o uso conjugado de materiais impressos e televisivos. Foi desenvolvido mediante parcerias da SEE/MG, com as instituições de ensino superior e as prefeituras municipais. O programa adotou o Sistema de Apoio à Aprendizagem, integrado em níveis local, regional e estadual. No nível local, o trabalho de apoio foi realizado por facilitadores selecionados nas próprias escolas. No nível regional, previu-se a participação de monitores, que se encarregaram do treinamento dos facilitadores e, juntamente com as superintendências regionais de ensino e dos agentes estaduais de capacitação (técnicos), da orientação do trabalho durante toda a capacitação. No nível estadual, as atividades de apoio incluíram o treinamento dos monitores e dos agentes estaduais de capacitação, bem como a assistência técnica para a solução de dúvidas (especialistas nos conteúdos).

Nos três níveis, foi criada uma estrutura organizacional para viabilizar a capacitação. No nível local, a implementação da capacitação coube às escolas estaduais e ao Órgão Municipal de Educação, no caso da rede municipal. No nível regional, para organizar o trabalho, o estado foi dividido em 20 regiões, cujas atividades foram orientadas por diversas instituições de ensino superior, denominadas instituições pólo – IP. Essas instituições, selecionadas por licitação e apresentação de propostas, fizeram a indicação e o recrutamento dos monitores, encaminhando-os para treinamento na instituição encarregada. Os monitores, por sua vez, responsabilizaram-se pelo treinamento dos facilitadores que fariam a capacitação nas escolas. No nível estadual, previu-se a parceria com uma ou mais instituições especializadas – IE – que dispunham de especialistas em pedagogia e nas diferentes áreas de conteúdo, responsabilizando-se pelo treinamento dos monitores e dos agentes estaduais de capacitação, bem como pela assistência técnica ao Sistema de Apoio à Aprendizagem. As atividades obedeceram à seguinte ordem: exibição de vídeos e debate, leituras básicas, resumo ou outras atividades;

elaboração e execução do Plano de Prática Docente, seguida de debate (MINAS GERAIS, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 1996, p.15).

De acordo com Duarte (2004, p. 146),

As avaliações externas realizadas envolviam, além da avaliação das modalidades e sujeitos envolvidos nos programas mediante amostragem, a realização de estudos de casos como forma de verificar o impacto desses programas na sala de aula e na escola.

Em São Paulo foram colhidos depoimentos por meio da dinâmica de grupo focal, sendo que a maioria dos depoimentos apresentados nos relatórios envolvia os diferentes atores do processo (diretores, assistentes técnicos, pedagógicos, supervisores, coordenadores, representantes de delegacias de ensino – DEs – e de agências capacitadoras, coordenadores de programa e professores). Pôde-se perceber, principalmente a partir desses estudos de caso, que, na maioria das escolas, o PEC não trouxe mudança na forma de atuação dos professores em sala de aula. Não há registro de participação em projetos de área ou interdisciplinares que indiquem um processo de atualização de prática docente, a não ser iniciativas pontuais de um ou dois professores.

Os estudos de caso realizados pela Fundação Carlos Chagas (1998) revelaram que nenhum professor guardou material utilizado durante os cursos e nem mesmo se lembrava dos temas discutidos e dos nomes dos palestrantes. Houve, ainda, depoimento de duas professoras que afirmaram ter aproveitado do PEC as técnicas de relaxamento, que utilizavam para acalmar as crianças, e a dinâmica de grupo e a revelação, que adotaram em todas as escolas, assim como disseram da satisfação quanto à contribuição que alguns cursos deram para o concurso público. No entanto, técnicas de relaxamento e preparação para concurso não era bem o que se pretendia passar com o programa. De qualquer forma, para Duarte (2004) alguns efeitos de sensibilização foram observados: reconhecimento da importância de se criar uma ligação afetiva entre o aluno e o professor; compreensão de diferentes maneiras de ver o mundo; necessidade de uma atitude aberta e flexível diante de novas experiências; e valorização do trabalho coletivo.

Houve, também, o que a Fundação João Pinheiro (1998, p.280) denominou “surto de mudanças”. Algumas transformações da prática docente eram percebidas

imediatamente após a conclusão de determinado módulo, mas que se arrefeciam com o decorrer do tempo, instalando-se a rotina anterior. Algumas das instituições avaliadoras atribuem o resultado pouco positivo do programa a atitudes de resistência, à falta de comprometimento da equipe de direção da escola e à relação da escola com a instituição formadora – universidade. Contudo, há que se resgatar alguns problemas e reclamações comuns aos diferentes pólos aqui considerados.

Para a Fundação João Pinheiro (1998) apesar de atraídos pela idéia e concepções pedagógicas desenvolvidas no PEC, os professores tiveram dificuldades de desenvolver as propostas do curso e, mesmo, de acompanhar o que foi oferecido nas capacitações. Para além do problema da formação, a reação pode ser decorrente da falta de habilidade do professor de lidar explicitamente com as novas formas de condutas e de trabalho em sala de aula.

Para Duarte (2004) as dificuldades remetem ao problema da resistência do professor à capacitação. Uma possibilidade seria a pressão gerada pelas demandas de atualização feitas pela sociedade, que faz com que o professor se sinta pressionado, mas sem os recursos econômicos necessários para adquirir a formação necessária, o que poderia resultar em baixa auto-estima ou em rejeição a qualquer coisa que ponha em dúvida a sua capacidade profissional. Outra possibilidade tem a ver com o formato e os conteúdos utilizados na capacitação.

Um treinamento destinado a todos os professores da rede de ensino defronta-se com heterogeneidades de perfis e formação. A universalização da capacitação pressupõe um certo nível de uniformização de conteúdos, mas exige adequação ao perfil dos professores. Diagnósticos cuidadosos sobre as necessidades de grupos específicos, sem dúvida, seriam úteis, mas teriam de ser traduzidos na diferenciação de conteúdos e abordagens. Porém, nesses projetos o levantamento de demandas foi feito em todos os pólos de maneira genérica. Houve poucos relatos de questionários aplicados aos professores nas escolas. Também, a escola praticamente não participou do processo de captação de demanda e de negociação, ficando essa tarefa restrita às delegacias de ensino e agências capacitadoras. Assim, “a dimensão formadora da escola foi provavelmente considerada de forma insatisfatória e insuficiente” (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 1998, p.188).

Por fim, conclui Duarte (2004, p. 163) que foram seguidas duas lógicas, fruto de opção das Secretarias de Educação: a da massificação e a da especificidade. Ambas apresentam vantagens e desvantagens. No caso da massificação o programa fica mais fácil de ser implementado, na medida em que envolve um conjunto padronizado de procedimentos adotados em diferentes localidades; facilita o controle central e unifica o discurso. Por outro lado, não contempla as diferenças, que são muitas, em se tratando de capacitação docente (formação, localização, tipo de escola e outros). Ao ignorar as diferenças, o programa pode-se revelar como menos adequado para suprir as necessidades dos professores, além de a inibir processos criativos e adaptativos. A lógica da especificidade apresenta como vantagens a possibilidade de tratamento caso-a-caso, respeitando as diferenças de cada município e escola; mais adequação aos recursos utilizados; estímulo ao envolvimento dos professores de cada região, favorecendo a troca de experiências entre os professores e entre professores e capacitadores. Entretanto, entre suas desvantagens estão: a dificuldade de avaliação do processo como um todo, pela diversidade de aspectos a serem considerados; maior dificuldade de implementação, por envolverem diferentes modelos e não permitirem uma padronização; maior dificuldade de coordenação e de controle central, em razão da diversidade de modelos e da implementação, e o fato de serem mais suscetíveis a ruídos, uma vez que a troca de informações é uma constante.

Por fim, afirma Duarte (2004) que a utilização da metodologia da educação a distância, no caso de Minas Gerais, mostrou-se realmente problemática, quanto à introdução das novas orientações pedagógicas que favorecem a participação ativa do aluno na produção do conhecimento, bem como na adaptação do conteúdo às suas necessidades e no desenvolvimento da consciência crítica pela reflexão sobre a sua prática. Considerando-se que o conceito e a proposta da EAD tem como ponto básico esses aspectos, em casos como este, está em jogo não só a própria formação de um profissional, mas a melhoria de seus conhecimentos. No entanto, em que pesem todas as dificuldades e alguns insucessos que vêm depondo contra as experiências de EAD já implementadas ou em fase de implementação (DUARTE, 2004), acredita-se que, com ajustes ainda é possível sua adoção. Há que se considerar que o mundo está em permanente mudança e que, em alguns casos, não há como resistir às novas tecnologias e às demandas criadas pelo próprio governo e

empresas. É o caso de alguns segmentos como o dos professores em questão. Por uma deficiência dos planos de governo gerou-se um quadro de professores cuja formação é questionada. O número, acumulado ao longo de anos de descaso governamental, requer medidas drásticas que parecem ser passíveis de implementação com a adoção de novas tecnologias, hoje disponíveis. Porém, isso não exime a sociedade de questionar esse formato de “distribuição” de diplomas como uma panacéia para encobrir a ineficiência das esferas federal e estadual. A necessidade premente claramente visualizada não pode servir de base para se definir uma nova modalidade de ensino sem se questionar outras variáveis envolvidas no processo, com destaque para a fragilidade e deficiência dos ensinos fundamental e médio, que parece se estender também aos cursos de graduação (DUARTE, 2004, p. 163).

Assim, percebe-se que a diversidade de olhares sobre a EAD permite entendê-la como uma técnica de aprendizado apoiada na inovação tecnológica e na autonomia do aluno, que deve desenvolver seu próprio método e ritmo de estudos. No entanto, a inovação tecnológica, segundo o conceito schumpeteriano, surge, muitas vezes, destruindo algo ultrapassado, obsoleto e colocando em seu lugar o inusitado, o novo. Esse processo conhecido como destruição criativa enfrenta resistência por parte dos usuários e leva algum tempo até que a inovação seja completamente apropriada. Durante a apropriação, sentimentos e comportamentos os mais diversos surgem no dia-a-dia do usuário, sendo sua percepção e satisfação os elementos de aperfeiçoamento e consolidação da tecnologia. Além disso, há que se considerar que todo processo de mudança é dinâmico e que requer do usuário a flexibilidade necessária à vivência de novos conceitos, a disposição para sair de sua zona de conforto e correr riscos. Assim, tem-se as diferentes percepções e graus de satisfação em termos da EAD, na opinião do usuário, aluno.

3.5 PERCEPÇÃO E SATISFAÇÃO DO CONSUMIDOR/ CLIENTE

É possível considerar que uma pessoa representa a síntese daquilo que herdou, percebeu e assimilou, constituindo o seu mundo, ou o seu eu, resultado de tudo que aprendeu e viveu. Sua atitude é uma resposta à sua personalidade, assimilação e percepção que, dentro dos conceitos biológicos dos seres humanos, é entendida como

sendo o recebimento de uma influência sensorial através dos cinco sentidos; de uma mecânica biológica pelo desempenho dos órgãos, e de uma ação psicológica por reflexos. Trata-se de um processo pelo qual as pessoas escolhem, organizam, interpretam, processam e reagem às informações do mundo que as rodeia.

Nota-se que o indivíduo, por seus sentidos, recebe estímulos que produzem a experiência sensorial, complementada pelas experiências biológica e psicológica, construindo o seu refúgio interior ou aquilo que vulgarmente denomina-se a face oculta da personalidade, que comanda sutilmente a atitude (Schultz e Schultz, 2004). Portanto, é possível estabelecer que os objetivos são quase sempre emocionais, embora o comportamento, como atividade-meio, possa ser racional. Continuando esse mesmo raciocínio, Chauí (1999, p.120) focaliza o conhecimento sensível, também chamado de conhecimento empírico ou experiência sensível. Por suas palavras,

[...] a sensação é o que nos dá as qualidades exteriores e interiores, isto é, as qualidades dos objetos e os efeitos internos dessas qualidades sobre nós. [...] Sentir é algo ambíguo, pois o sensível é, ao mesmo tempo, a qualidade que está no objeto e o sentimento interno que nosso corpo possui das qualidades sentidas. Por isso, a tradição costuma dizer que a sensação é uma reação corporal imediata a um estímulo ou excitação externa, sem que seja possível distinguir, no ato da sensação, o estímulo exterior e o sentimento interior. [...] Sentimos as qualidades como integrantes de seres mais amplos e complexos do que a sensação isolada de cada qualidade. Por isso, se diz que, na realidade, só temos sensações sob a forma de percepções, isto é, de sínteses de sensações.

Seguindo essa análise, constata-se que, para cada pessoa, existe uma forma muito particular e original de lidar com todo o processo perceptivo e suas reações periféricas, o que já havia sido registrado por Davis e Newstrom (1992, p.75), ao afirmarem que a percepção

[...] é a maneira própria pela qual o indivíduo vê o mundo. As pessoas percebem o ambiente a partir de um esquema organizado que foi construído por elas com base nas suas próprias experiências e valores. Seus próprios problemas, interesses e experiências passadas controlam sua percepção em cada situação. [...] Uma vez que a percepção seja uma experiência individual, podem existir dois ou mais pontos de vista a respeito da mesma situação.

Sob uma abordagem complementar, é possível tratar das sensações e percepções utilizando uma postura dialética e filosófica, ao considerar duas grandes concepções: a empirista e a intelectualista. Dentro deste contexto, Chauí (1999, p.120) expõe que

[...] para os empiristas, a sensação e a percepção dependem das coisas exteriores, isto é, são causadas por estímulos externos que agem sobre nossos sentidos e sobre o nosso sistema nervoso, [...] cada sensação é independente das outras e cabe à percepção unificá-las e organizá-las numa síntese. [...] Para os intelectualistas, a sensação e a percepção dependem do sujeito do conhecimento e a coisa exterior é apenas a ocasião para que tenhamos a sensação ou a percepção.

Portanto, sob a concepção empirista, a sensação torna-se uma resposta natural do indivíduo diante de um estímulo externo, ou seja, fenômeno ou objeto ativo que exerce influência direta sobre o sujeito que, nesse caso é passivo. Por outro lado, sob a concepção intelectualista, a percepção é uma atividade sintética realizada pelo pensamento sobre as sensações, onde sentir e perceber são fenômenos que dependem da capacidade do sujeito (ativo) para decompor um objeto (passivo) em suas qualidades simples (a sensação) e de recompor um objeto como um todo, dando-lhe organização e interpretação (a percepção). A passagem da sensação para a percepção torna-se um ato realizado pelo intelecto do sujeito do conhecimento, que confere organização e sentido às sensações. Não haveria algo propriamente chamado de percepção, mas sim, sensações dispersas ou elementares que seriam organizadas ou sintetizadas pela inteligência.

De maneira geral, o mecanismo da percepção começa no sentido que captou a mensagem, por meio de uma excitação, e a transformou em um impulso sensorial que caminha pelo sistema nervoso e vai acionar a zona cerebral em que as experiências daquele tipo são armazenadas. A percepção, ao provocar as mais variadas reações transforma o indivíduo de espectador em ator, permitindo que, dessa forma, ele vá construindo o seu eu, que é uma percepção organizada, dinamizada pelas motivações que recebe, especialmente aquelas típicas do ser humano: a alegria, o medo, o orgulho, o amor, a vergonha, a mágoa, etc (DAVIS e NEWSTROM, 1992). O homem, como ator, procura reagir ou adaptar-se à nova situação, de acordo com as suas disponibilidades. A atitude do indivíduo diante do que percebe segue um padrão determinado em grande parte, pela experiência, pela expectativa e pelos desejos (SCHULTZ e SCHULTZ, 2004). Quando percebe algo novo, o homem toma uma atitude comparativa – é maior ou melhor do que aquilo que conhece ou possui – e a seguir elabora um processo mental, para examinar se convém ou não perseguir o que conheceu, interessa ou não interessa, face ao valor relativo da novidade, aos dispêndios, às possibilidades e à

problemática conjuntural, ou seja, a percepção irá variar de acordo com as necessidades dos indivíduos.

Quando se considera o conceito da impressão durante a análise do percebido, entende-se que as primeiras impressões são especialmente importantes porque influenciam na maneira como as pessoas respondem umas às outras e, principalmente nas reações individuais diante do novo ou do inesperado. Trata-se aqui não só das relações interpessoais, mas também da realização de tarefas nos diversos ambientes, incluindo equipamentos, máquinas e tecnologias.

As diferentes formas de perceber ou entender o mundo externo real e o mundo interno subjetivo foram estudadas também por Jung (1991) que propôs distinções entre as pessoas com base no que ele chamou de funções psicológicas. O autor postulou quatro funções da psique: sensação, intuição, pensamento e sentimento, conforme mostra a Figura 3.

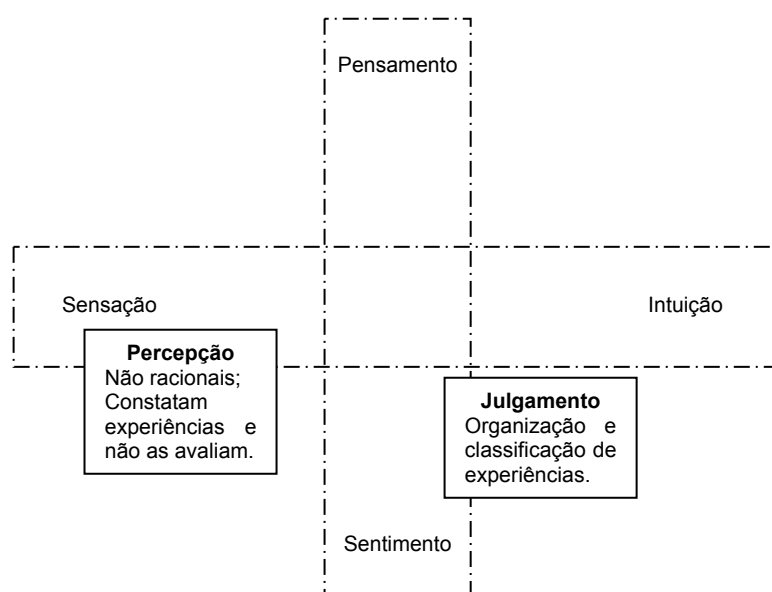


Figura 3: Tipos psicológicos

Fonte: Elaborado a partir de Jung, 1991.

Para ele, as diferenças básicas de personalidade são decorrentes da maneira como as pessoas preferem usar a mente, de como elas percebem as coisas, e de como fazem seus julgamentos. A percepção envolve o processo de tomada de consciência das coisas, de pessoas, de fatos ou idéias. O julgamento envolve os processos através dos quais chega-se a conclusões a respeito do que foi percebido. Enquanto a percepção determina o que as pessoas vêem em certa situação, o

julgamento determina as decisões que elas tomam acerca disso. Para Jung, portanto, a humanidade está equipada com duas formas diferentes de percepção nitidamente contrastantes. Um dos meios é o familiar processo da sensação, no qual o ser humano toma consciência das coisas diretamente utilizando os cinco sentidos. O outro é o processo de intuição, que é uma forma de percepção indireta através do inconsciente, incorporando idéias e associações que o inconsciente acrescenta às percepções do mundo exterior.

As expectativas do indivíduo em relação a uma situação percebida quando atendidas, geram um sentimento de prazer ou desapontamento, quando não atendidas. Este sentimento de satisfação ou insatisfação é resultado da comparação do desempenho esperado (pelo produto ou serviço) em relação às suas expectativas.

Contudo, muitas vezes as organizações desconhecem o que o usuário espera acerca do produto ou serviço ofertado, necessitando do uso de uma ferramenta para medir se a percepção da empresa sobre as expectativas do consumidor e sua percepção são convergentes. Neste caso, alguns autores desenvolveram modelos envolvendo essas dimensões do ser humano. Entre eles destacam-se Vroom (1964) com a Teoria da Expectância (concebida para medir motivação); Lawler III, Nadler e Newcomb que a adaptaram para as expectativas do consumidor. Além deles destacam-se Parasuraman, Zeithaml e Berry, que propuseram compreender o consumidor e sua satisfação com relação a determinado serviço por meio da percepção e julgamento tendo os autores concebido e testado o Modelo de Lacunas e a ferramenta SERVQUAL a ele aplicada.

3.6 MODELO DE LACUNAS – QUALIDADE DE SERVIÇOS

O setor de serviços vem crescendo a cada ano e tem um papel de destaque na economia, nos mercados e nas cadeias produtivas, principalmente nos últimos anos com o aumento de serviços terceirizados nas empresas. Contudo, ainda são incipientes as análises acerca dos problemas vividos pelas organizações prestadoras de serviços.

Aliado a isso, existem as características dos serviços que destacam as suas complexidades, tais como: intangibilidade; simultaneidade entre a produção, entrega e consumo do serviço; impossibilidade de estocagem; dificuldade de padronização por lidar com comportamentos humanos; problema de definição de preço; etc.

A escolha do cliente por um ou outro prestador de serviço também é complexa. Ele pode escolher um serviço de acordo com uma experiência anterior ou informações obtidas de terceiros, mas também vai depender do humor de quem vai contratar o serviço e da percepção que o indivíduo tem sobre o próprio fornecedor.

Em geral, o argumento da qualidade do serviço como fator importante na escolha do prestador de serviço é o mais bem aceito. Mas valorar a qualidade é certamente uma atitude bastante complexa e alvo de grandes discussões.

Já há algum tempo se trata sobre qualidade de serviços, sendo que nos últimos anos houve um aumento do volume das publicações sobre o tema. A complexidade de se tratar da qualidade de serviço se dá sobretudo devido a intangibilidade, à interação entre as pessoas envolvidas no processo e ao sistema de valores de cada um.

Zeithaml e Bitner(2003) aborda o assunto chamando a atenção para as lacunas existentes na empresa prestadora de serviço conforme mostrado na Figura 1 (p. 21).

A partir das conclusões da fase qualitativa de seus estudos, os autores Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988), desenvolveram uma segunda fase da pesquisa, na qual foi criado, através de procedimentos estatísticos, o instrumento de mensuração da qualidade de serviços percebida pelo usuário, a qual denominaram Escala SERVQUAL.

Essa escala consiste num questionário elaborado em duas seções: uma com 22 afirmativas que procura delinear as expectativas gerais do respondente em relação ao serviço a ser investigado e outra seção, que busca medir o julgamento do usuário sobre o serviço prestado pela empresa específica que está sendo avaliada. As afirmativas são distribuídas em subescalas distintas (as dimensões de qualidade), cujas respostas são dadas em escala Likert, pretendendo medir tanto as expectativas quanto as percepções de qualidade por parte dos respondentes,

abarcando cada subescala uma das cinco dimensões em que a qualidade de serviços foi decomposta pelos autores. Cada afirmativa em cada seção é seguida de uma escala, onde o respondente assinala seu grau de concordância ou discordância acerca da afirmação feita. A escala vai desde "discordo totalmente", associada ao número 1, até "concordo totalmente", associada ao número 7, não havendo nenhuma palavra associada aos números 2 a 6, que ficam entre os extremos do *continuum*.

Após sucessivas aplicações e análises estatísticas, a Escala SERVQUAL foi aprimorada. As antigas dez dimensões foram reduzidas a apenas cinco. As três primeiras, Tangibilidade, Confiabilidade e Presteza, permaneceram como originalmente concebidas. As dimensões Competência, Cortesia, Credibilidade e Segurança foram consolidadas numa única dimensão, associada à capacidade da empresa de assegurar a execução dos serviços com os atributos de tais dimensões. A nova dimensão criada foi chamada de Garantias (a partir do original inglês - *assurance* - envolvendo a tranquilidade sentida pelo usuário, a partir da capacidade da empresa de assegurar que prestará o serviço com competência, cortesia, credibilidade e segurança). As outras dimensões - Acessibilidade, Comunicação e Conhecimento do cliente, foram agrupadas numa nova dimensão - a Empatia. A Escala SERVQUAL, definitiva, passou então a ter as dimensões assim definidas:

Tangibilidade - aparência das instalações físicas, prédios, equipamentos, do pessoal e dos materiais de comunicação.

Confiabilidade - capacidade para prestar o serviço prometido, de forma segura e acurada.

Presteza - boa vontade para servir o usuário e fornecer atendimento ágil.

Garantias - conhecimento e cortesia dos funcionários e sua habilidade para inspirar credibilidade e confiança.

Empatia - consideração e atenção individualizada que a empresa presta ao seu usuário.

Como ressaltam os autores, embora a Escala SERVQUAL tenha sido desenvolvida a partir de alguns setores específicos, ela é uma escala padronizada, podendo ser

aplicada em qualquer organização que preste serviço, bastando promover as necessárias adaptações na redação das afirmativas, para que reflitam melhor a realidade de cada investigação.

Ao longo das diversas aplicações da escala, os autores detectaram que a Confiabilidade - capacidade de realizar o serviço prometido, de forma confiável e precisa - é a dimensão considerada mais importante pelos usuários, enquanto o aspecto Tangibilidade se constitui no menos importante (PARASURAMAN, 1990).

A mensuração da qualidade de serviço percebida pelo usuário é feita por meio da medição das diferenças entre os escores de percepção e os de expectativa (confirmação ou desconfirmação), de tal maneira que uma diferença negativa (expectativa maior que a percepção) indica qualidade percebida abaixo do esperado, e uma diferença positiva (percepção maior que a expectativa) indica percepção de qualidade acima da esperada.

A escala, por ter sido desenvolvida em setores diversos, pretende ser genérica e aplicável a todos os tipos de organizações e ramos de serviços, se necessário com a introdução de adaptações, como sugerem os próprios autores, que, em trabalho posterior de refinamento da SERVQUAL, promoveram algumas alterações em itens específicos, melhorando a redação de alguns itens e substituindo alguns outros, de modo a espelhar melhores propriedades psicométricas, tornando a escala mais fidedigna e válida (PARASURAMAN, ZEITHAML e BERRY, 1991).

Apesar de tudo ainda existem alguns questionamentos quanto a universalidade das dimensões da qualidade quando se analisa aplicações da escala em que não foram identificadas as cinco dimensões de forma idêntica à descrita originalmente, embora tenham concordado que as 22 questões tenham validade para detectar as percepções de qualidade por parte dos usuários. Estudos e pesquisas diversas, em países diferentes, apresentam resultados discrepantes, conforme pontua Veiga (1998, p.23), o que sugere que "as dimensões da qualidade podem estar associadas às especificidades culturais de cada país".

As análises da Escala SERVQUAL, estimularam a proposição de modelos alternativos, nos quais unicamente as percepções de qualidade dos clientes eram consideradas, e não suas expectativas. Brow, Churchill e Peter (1993) propuseram

questões em que os usuários respondiam a perguntas similares às do modelo SERVQUAL, porém com respostas que variavam de "muito pior que o esperado", "um pouco pior" indo até "melhor que o esperado", e "muito melhor que o esperado". Esta proposição é aceita por Rust, Zahorik e Keiningham (1993, p.71), para quem este tipo de pergunta é uma pergunta de desconfirmação, medindo a comparação com as expectativas. Eles a defendem porque, a partir de algumas suposições razoavelmente justas, pode ser demonstrado matematicamente que a comparação com as expectativas estará mais correlacionada com a retenção do cliente do que uma pergunta sobre qualidade ou com uma pergunta sobre satisfação.

A utilização dessa alternativa torna a escala mais confiável estatisticamente e válida, conforme os autores propõem, além de mais parcimoniosa, ao utilizar apenas uma bateria de 22 questões, economizando tempo dos respondentes, o que seguramente, colabora no sentido de obter maior boa vontade para participar da pesquisa, o que é muito importante para diminuir a quantidade de distorções (vieses), conforme cita Malhotra (1996), ao melhorar a qualidade da pesquisa e aumentar o aproveitamento do número de questionários válidos.

O número de pontos da escala é outra questão fundamental. Rust, Zahorik e Keiningham (1993) acreditam que bons resultados podem ser obtidos com qualquer número de pontos. A Escala SERVQUAL original foi desenvolvida com a utilização de sete pontos. Assim pode ser utilizada uma escala de nove pontos, com âncoras que vão desde a percepção da qualidade de "discordo totalmente" até "concordo totalmente", ou de cinco, como vem sendo feito.

Uma outra vantagem de se adotar as modificações propostas na Escala SERVQUAL é que, mesmo não havendo, uma bateria de respostas que considere diretamente as expectativas dos usuários, estas estão implícitas nas âncoras, cujo conteúdo semântico considera a avaliação do usuário em relação às suas expectativas. No procedimento original, pedia-se a marcação das expectativas, para, posteriormente, efetuar-se a diferença entre elas e obter a confirmação ou não. No instrumento modificado, o próprio respondente já assinala a diferença, de acordo com seu ponto de vista, que é, em última análise, o que mais importa e o que dará a sustentação de todas as conclusões da pesquisa.

Além das considerações feitas anteriormente, destaca-se a validade e aceitação do modelo descrito ao observar a produção acadêmica dos últimos anos, principalmente nos encontros anuais da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração (ENANPAD), conforme o quadro 3.

Autores e anos	Temas e resumos
JOHNSTON, David M. 1998	Hospital service quality measurement: an empirical assessment of the gap model and the performance model <i>O estudo pretende avaliar a utilidade prática e propriedades psicométricas dos modelos SERVQUAL e SERVPERF no acesso às expectativas de pacientes e percepções no ambiente hospitalar.</i>
BANDEIRA, Mariana L. GONÇALVES, Carlos Alberto VEIGA, Ricardo T. HUERTAS, Melby Karina Z. 1998	Avaliação da qualidade do ensino de pós-graduação: elementos para a construção e validação de um instrumento de pesquisa. <i>O trabalho consiste em propor um instrumento de avaliação da qualidade de cursos de pós-graduação, resultante de um estudo exploratório em três instituições de ensino superior em Belo Horizonte, e sugerir um procedimento para aprofundar os estudos de validação da escala proposta. A escala baseia-se no conceito de qualidade de serviço e no conhecimento de profissionais envolvidos com o ensino de pós-graduação.</i>
CARVALHO, Frederico A. de LEITE, Valdecy F. 1998	Alternativas de ordenação da importância de atributos da qualidade de serviços: um estudo exploratório sobre o efeito do tamanho do choice set. <i>O trabalho examina o efeito do tamanho do choice set - isto é, do subconjunto de atributos a ordenar - em pesquisas sobre qualidade de serviços que proponham ao respondente uma operação de ranking dos atributos previamente selecionados como "determinantes" da qualidade. O exemplo numérico empregado se baseia em uma aplicação "real" da versão mais recente da escala Servqual à avaliação do atendimento postal.</i>
CANÇADO, Vera L 1999	Competitividade e desempenho nos serviço de transporte urbano por ônibus. <i>Este trabalho visa apresentar um modelo teórico que dê sustentação às metodologias de avaliação de desempenho em transportes; e analisar a aplicação do modelo de avaliação de desempenho, denominado Índice de Desempenho Operacional, proposto pelo órgão gestor do sistema municipal de transporte por ônibus de Belo Horizonte.</i>
DIAS, Tania Regina F. V. 1999	Qualidade de serviços bancários on-line pelo telefone: Contribuição para uma Metodologia de Avaliação. <i>Esta pesquisa teve como objetivo contribuir para a elaboração de uma metodologia de avaliação da qualidade de serviços bancários no segmento on-line, bancos por telefone, do ponto de vista dos clientes tendo por base os determinantes de qualidade de serviços identificados por Parasuraman, Zeithaml e Berry.</i>
MORAES, Mauro Neves de LACOMBE, André 1999	Medição de qualidade em serviços de distribuição: um estudo de caso. <i>O trabalho identifica e caracteriza a lacuna existente entre a percepção e a expectativa dos clientes a respeito da qualidade dos serviços de distribuição prestados pela Elma Chips, Coca-Cola e Souza Cruz na cidade do Rio de Janeiro. O processo de coleta e análise das informações foi adaptado dos modelos de GAPS e SERVQUAL.</i>
RODRIGUES, Alziro César de M. 2000	Qualidade de serviços e satisfação do consumidor: aspectos conceituais distintivos. <i>Este artigo examina a literatura de marketing consagrada à qualidade de serviços e à satisfação do consumidor, enfocando aspectos relativos à conceptualização, operacionalização e medida desses construtos. As conclusões de algumas pesquisas recentes nesses campos são discutidas.</i>
VECCHI, Artur José S. LUCE, Fernando B. 2001	As consequências comportamentais da qualidade em serviços: um caso no b2b. <i>Este trabalho de base quantitativa, objetivou analisar as expectativas de qualidade mínima e desejada de 131 clientes institucionais do setor de informática e a percepção de qualidade desses a respeito dos serviços de uma de suas prestadoras de serviços de informática e assim relacioná-los com as suas intenções de comportamento futuro.</i>

QUINTELLA, Rogério H MELO, Vanessa P. LEAL, Raimundo 2001	Qualidade em serviços educacionais: o caso da certificação iso 9002 do curso de especialização em administração da Ufba. <i>Este trabalho tem como questão central a reflexão sobre o processo de certificação ISO 9002 obtida pelo Programa de Capacitação Profissional Avançada – CPA, responsável pelos cursos de pós-graduação lato sensu da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia.</i>
DUTRA, Hérrisson Fábio de O. OLIVEIRA, Patrícia Andréa da S. GOUVEIA, Tatiana B. 2002	Avaliando a qualidade de serviço numa instituição de ensino superior. <i>Este estudo visa compreender a percepção do corpo discente sobre a qualidade de um serviço educacional através da aplicação do modelo SERVQUAL desenvolvido por Parasuraman et al. e adaptado ao serviço educacional por Boulding et al.</i>
PRADO, Paulo H. M. 2002	Integração da qualidade percebida, resposta afetiva e satisfação no processo de compra/consumo de serviços. <i>O propósito deste artigo é o de desenvolver um modelo que permita descrever a interação entre os construtos da Qualidade Percebida, da Resposta Afetiva (positiva e negativa) e da avaliação da Satisfação Global do Consumidor.</i>
VEIGA, Ricardo T. GONÇALVES, Carlos Alberto MOURA, Alexandre Inácio de 2002	Um exame empírico do modelo de conseqüências comportamentais da qualidade de serviços. <i>Para verificar a validade empírica do modelo de conseqüências comportamentais da qualidade de serviços proposto por Zeithaml, Berry e Parasuraman, realizou-se um levantamento no Brasil com amostras de clientes de duas filiais de um laboratório de patologia clínica, procurando-se verificar rigorosamente sua representatividade e a validade das medidas utilizadas.</i>
FILHO, Cid G. GUERRA, Renata S. MOURA, Alexandre 2003	Mensuração de satisfação, qualidade, lealdade, valor e expectativa em instituições de ensino superior: um estudo do modelo ACSI através de equações estruturais. <i>O trabalho verifica o grande impacto da satisfação na lealdade nestas instituições, bem como levanta questões sobre as relações entre expectativa e os elementos do modelo testado empiricamente.</i>
ROCHA, Vítor A. G. A. da OLIVEIRA, Patrícia Andrea da S. 2003	Avaliando a qualidade de serviço: aplicação da escala SERVQUAL numa grande instituição bancária. <i>O estudo visa analisar a qualidade percebida em serviços bancários, por meio da aplicação da escala SERVQUAL. A pesquisa foi realizada em todas as agências de um grande banco da América Latina, localizadas numa das principais capitais brasileiras.</i>
RODRIGUES, Cláudia C. PEREIRA, Heitor José 2003	A gestão de competências técnicas e a qualidade em serviços terceirizados: um estudo no setor de telecomunicações. <i>O trabalho avalia como empresas de segmentos de elevada complexidade tecnológica, no caso o setor de telecomunicações, que terceirizam parte ou a totalidade dos serviços técnicos fazem para assegurar a qualidade desses serviços terceirizados. Assim, procurou investigar a relação entre a extensão da gestão de competências técnicas, praticada pela empresa contratante nas empresas contratadas e o nível de qualidade constatado nos serviços realizados por essas empresas terceirizadas, considerando-se o grau de complexidade dos serviços a serem realizados.</i>
URDAN, André T. HUERTAS, Melby Karina Z. 2003.	O médico e a qualidade percebida pelo paciente. <i>Este artigo analisa o problema da qualidade em relação ao serviço prestado pelos médicos de Belo Horizonte.</i>

QUADRO 3: ARTIGOS SOBRE QUALIDADE PERCEBIDA - ENANPAD

Por fim, é importante ressaltar que de acordo com LaBay e Comm (2003) uma aplicação do modelo de lacunas no ensino a distância e no ensino tradicional mostrou diferenças significativas entre o atendimento das expectativas de resultado para os dois grupos pesquisados. Para os alunos da modalidade presencial havia uma baixa expectativa em relação a dez das 12 variáveis consideradas no modelo.

Como se pode ver, o Modelo de Lacunas serviu de inspiração ao estudo do que se propôs a presente dissertação, cuja análise de dados vem a seguir.

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 SOBRE O NE@AD

O Ne@ad surgiu a partir da necessidade de uma reestruturação do Plano de Interiorização da UFES no norte do Espírito Santo (PINES), que teve início em 1990, que “demonstrou-se obsoleto, em função de sua eficácia e progressão, em termos de atendimentos regionais” (UFES, 2000, p. 5).

Desta forma, a reformulação do plano contemplou o atendimento da demanda estadual como um todo, o que exigiria uma estrutura organizacional ágil; eficiente; a otimização dos recursos disponíveis, que são escassos e, também, tecnologias mais adequadas.

Somado a essa iniciativa, deve-se ainda levar em consideração que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 no artigo 62 explicita a necessidade da formação em nível superior dos profissionais da educação fundamental, e no art. 63 afirma que as instituições de nível superior deverão manter cursos de formação de profissionais para séries iniciais.

A mesma LDB trás a possibilidade de oferecer cursos à distância para formação em nível superior, na medida em que o art. 47 §3º ressalva a não obrigatoriedade da frequência para os cursos desta modalidade.

A implementação da EAD na UFES ocorreu, então, após a constatação de que havia uma demanda de formação de cerca de doze mil professores das séries iniciais. Desta forma, a Coordenação de Interiorização, orientada pelo Ministério da Educação para criação de cursos à distância, propôs a implementação do curso de Licenciatura Plena em Educação Básica, que passou a ser chamado Licenciatura em Pedagogia – Séries iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade à distância.

Este processo, no caso da Ufes, tomou como modelo a experiência da Universidade do Mato Grosso (UFMT) que já estava formando turmas no mesmo curso, sendo firmado convênio entre as instituições para a criação no Núcleo de Educação Aberta e a Distância (Ne@ad), que se tornou o órgão mediador e gestor das ações voltadas para modalidade de ensino a distância. Nesse convênio, a UFMT ficou responsável

pela oferta de material didático impresso, que foi substituído em 2003 por outro formulado por alguns docentes do departamento de Pedagogia da própria Ufes.

A criação do Ne@ad se deu em 2000, com a oferta do curso de Pedagogia a Distância – Séries iniciais do Ensino Fundamental, em parceria com os municípios e Estado, atendendo cerca de 6.500 professores da rede pública.

Os Centros Regionais de Educação a Distância (Cre@ads) foram criados com a participação da Secretaria Estadual de Educação e das Prefeituras para dar o suporte ao ensino, onde os alunos poderiam ter à sua disposição a infra-estrutura necessária ao funcionamento do curso (laboratórios de informática, bibliotecas, auditórios, salas de orientação, equipamentos e pessoas para operacionalizar a proposta). Estes centros foram posicionados em 13 municípios com o objetivo de limitar a distância entre o aluno e o Cre@ad em 60 km, conforme mostra a Figura 4.

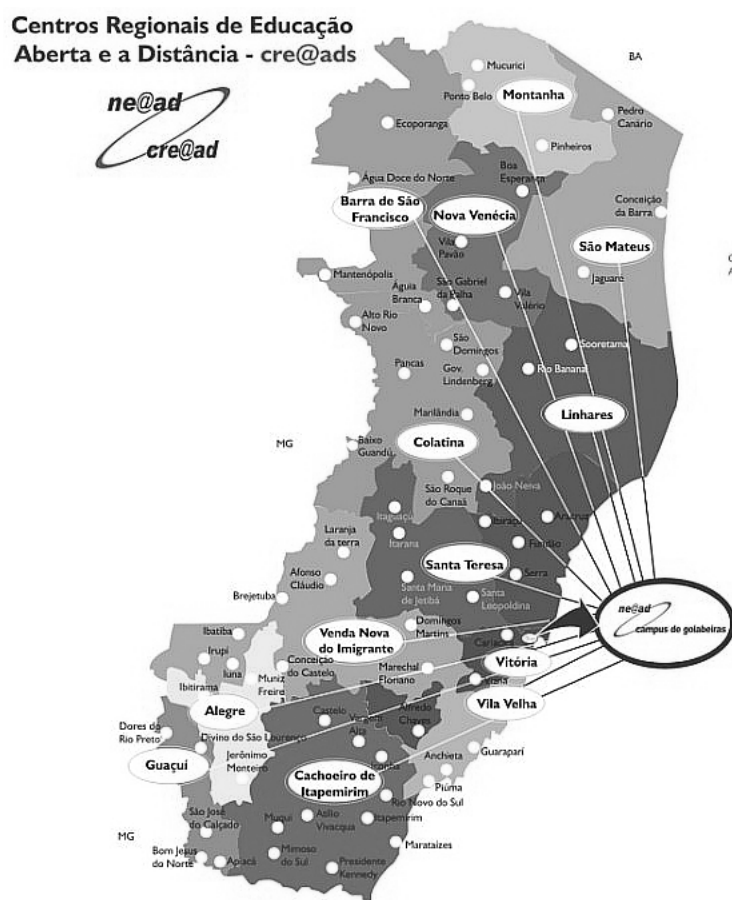


Figura 4: Mapa de localização do Cre@ads
Fonte: *site* do Ne@ad <www.neaad.ufes.br>

O curso oferecido pelo Ne@ad, e operacionalizado pelos Cre@ads, caracteriza-se principalmente pela modalidade a distância, sendo um curso semipresencial, em que ocorrem encontros quinzenais com orientadores. Esses orientadores são profissionais que receberam treinamento em cursos oferecidos pelo Ne@ad para o desempenho de suas atividades, e recebem auxílio de especialistas (geralmente, professores do departamento de pedagogia) por meio de reuniões periódicas via vídeo conferência.

Hoje o Ne@ad já formou uma turma no Curso de Pedagogia a Distância. Além disso, está abrindo novos cursos de graduação e possui a intenção de oferecer também cursos de especialização e mestrado nessa modalidade.

4.2 ANÁLISE DOS DADOS POR LACUNA

O ensino a distância proposto pelo Ne@ad é basicamente na modalidade semipresencial, já que o aluno deve freqüentar encontros quinzenais a fim de atualizar seu estudos, tirar dúvidas e receber orientações para execução de tarefas direcionadas para o ensino que se propõe. Mas, de toda forma, depende essencialmente do esforço do aluno durante o período em que está fora dos horários de orientação agendados no Cre@ad.

Estes alunos são incentivados a formar grupos de estudos e se reunir para, através do acompanhamento dos conteúdos dos fascículos e orientações acadêmicas (dos orientadores), buscar o aprendizado, dispensando o papel do professor neste processo.

Nas análises estatísticas podem-se perceber diversas variações nos índices principalmente quando comparados entre si. Mas para identificar os fatores que influenciaram estas variações, lançou-se mão das entrevistas, além da observação dos ambientes e sujeitos envolvidos nos processos de ensino. Alguns trechos das entrevistas foram inseridos no documento para contextualizar as análises, seguidos de um identificador alfanumérico que faz referência ao entrevistado, sendo que as letras indicam o grupo entrevistado (A para aluno; C para coordenador; P para professor; TA para técnico-administrativo; e FN para funcionário do Ne@ad) e os números indicam o indivíduo, preservando o sigilo de sua identidade.

O modelo divulgado pelo Ne@ad pressupõe uma estrutura física, com salas de orientação, biblioteca e laboratório de informática, além das salas de vídeo conferência que raramente são usadas pelos alunos, mas que podem vir a servir como ambiente de encontro entre alunos e especialista (professor) ou entre os próprios alunos.

O principal fator identificado como influenciador nas opiniões dos alunos e coordenadores foi a dependência, na maioria dos Cre@ads, da estrutura cedida pela prefeitura para instalação dos centros.

“A gente vê que a prefeitura se esforçou para que o curso pudesse acontecer”. A18

É claramente observada a relação entre os esforços da prefeitura para atender às demandas das instalações dos Cre@ads e o grau de satisfação ou insatisfação dos usuários.

“Isso nos deixa contentes porque vemos ações efetivas para solucionar alguns problemas da comunidade”. A5

Vale citar o caso do Cre@ad Vitória que tem sede própria, mas que, dada a sua localização e projeto arquitetônico, é criticada, principalmente pela ineficiência da cobertura em dissipar o calor e a circulação de ratos, baratas e pessoas indesejadas pelas mediações.

“No verão faz um calor infernal”. A9

“A estrutura do prédio, as salas... tudo é ruim. Não tem como ficar aqui muito tempo”. A1

“Teve um dia que vi uns caras rondando por aqui... não gostei... eram assim... meio que mal encarados... e não foi só eu que vi não. Várias vezes outras pessoas viam. A gente fica com medo”. A4

Já o Cre@ad Venda Nova do Imigrante foi colocado no terceiro andar da prefeitura e não conta com um acesso para portadores de necessidades especiais.

“Eu nem sabia que precisava ter acesso para deficiente... mas aqui não tem não”. A17

“A estrutura não é tão ruim assim, mas as salas poderiam ser em outro lugar”. A2

“Seria melhor se fosse em outro lugar”. A3

Ainda, as tentativas de adaptar algumas instalações não têm sido bem aceitas, como se percebe no caso das bibliotecas. Há três situações básicas: a) o Cre@ad não tem biblioteca e usa a biblioteca municipal, incrementando seu acervo com os materiais

sugeridos pelo Ne@ad; b) o Cre@ad não possui biblioteca e guarda seus livros na secretaria, a disposição dos alunos para empréstimo; e c) o Cre@ad possui biblioteca para os alunos, onde estes têm acesso aos livros e a um ambiente de leitura.

“A gente usa a biblioteca municipal. Mas é uma biblioteca que dá pra usar...”. A11

“Não vejo problema em usar a biblioteca da prefeitura”. A12

“É ruim os livros ficarem na secretaria. Seria melhor se tivesse uma biblioteca”. A20

“A biblioteca é boa, mas não tem tudo que a gente procura”. A8

“Na verdade nem tenho muito tempo para fazer pesquisa na biblioteca. Quando preciso eu uso. Dá pra resolver o problema”. A13

“Número de livros? Nem sei. Ninguém passou uma lista do que seria o mínimo”. A15

“Não faço idéia se a biblioteca é boa ou não. Não tenho referência para isso. Tem tanto livro que não conhecemos. Os orientadores e professores é que deveriam dar opinião”. A6

O sistema de vídeo conferência é usado principalmente pelos orientadores e coordenadores para atualizarem seus conhecimentos, compartilharem experiências e discutirem alternativas para melhorar o ensino nos centros.

“Os alunos usam muito pouco o sistema. Ele é usado mais pelo coordenador e pelos orientadores para entrar em contato com Ne@ad”. C3

“Quando fiquei sabendo do curso a distância, pensei que fossem aulas simultâneas (videoconferência)”. C7

“Ih! Tem dia que não funciona. É só chover que não funciona. Mas a gente tá acostumado. Aqui na cidade é assim mesmo”. C1

“Sempre que chove o sistema para”. C5

“Quando falha o sistema os orientadores voltam à forma antiga... já viu né, é o velho papel (texto impresso)”. C4

Contudo, nos momentos em que este serviço é disponibilizado para o aluno, observa-se que o pleno funcionamento dos equipamentos depende não só da tecnologia, mas também das condições meteorológicas, como foi identificado em Santa Teresa e Venda Nova do Imigrante. Em períodos de fortes chuvas, o sistema pode simplesmente deixar de funcionar, obrigando estes Cre@ds a adotarem alternativas para contornar o problema, que remetem à antiga modalidade de ensino presencial com o auxílio de textos impressos, mas sem a presença do professor.

Partindo do pressuposto que a modalidade de ensino proposta pelo Ne@ad pressupõe o auto-aprendizado, necessitando da consulta aos livros sugeridos pelos fascículos usados como material de apoio ao ensino, a biblioteca passa a ter um papel fundamental neste tipo de educação. Apesar disso, a maioria dos Cre@ad deixa de atender prontamente a essa necessidade dos alunos.

“Não vejo os alunos fazendo tantas consultas assim... eles não têm muito tempo... não gostam... são vários motivos”. C2

“Tem alunos que pesquisam. A gente vê poucos, mas são dedicados”. C6

“O que eu sinto é que eles têm muita dificuldade. Talvez falte bagagem... hábito de estudar sozinho... não sei, são muitas coisas”. C7

Outro ambiente de estudo que merece atenção especial na modalidade que se propõe é o laboratório de informática. Apesar desses laboratórios terem uma estrutura muito boa (computadores modernos e manutenção freqüente) em todos os Cre@ads, nota-se que os alunos identificam-no como deficitário. O que se constatou é que o problema não está no laboratório em si, mas nos usuários.

“O laboratório é ruim. É só chover que o sistema para”. A17

“Eu sei que não sei usar direito, mas algumas amigas que sabem não gostam. Elas dizem que falta coisas. Por mim tudo bem...”. A6

“Algumas coisas eu sei usar no computador, poucas”. A1

“Eu nunca tinha usado um computador. Acho difícil”. A14

“Na escola que eu trabalho nem tem como instalar um computador. Isso é um sonho”. A16

“Tem computador na casa dos meus amigos, eu mesma não tenho, acho que por isso que não sei usar direito”. A8

Em sua maioria, são formados por pessoas do interior do estado que nunca tiveram acesso a um computador e agora se vêem obrigadas a usá-lo no curso. Ainda deve ser considerado que algumas regiões no interior do estado sequer têm energia elétrica em todas as suas unidades de ensino, quanto mais computadores para os professores usarem, levando a zero sua experiência no manuseio desses equipamentos. A turma da 3ª entrada mostrou-se mais receptiva ao uso dos equipamentos de informática do que a turma da 2ª entrada. Isso se deve, provavelmente, ao fato de que aquela teve incluída em sua grade curricular as aulas de informática, enquanto a outra tem essa matéria como disciplina optativa.

“A primeira turma, que já se formou, teve muita dificuldade. Acho que era também porque tudo estava ainda sendo ajustado”. C6

“A turma três parece se dar melhor usando o laboratório. Por que? Eles tiveram uma disciplina de informática. Acho que foi fundamental”. C2

“A última turma teve a disciplina de informática obrigatória. Para a turma anterior foi optativa. Eles tiveram oportunidade de aprender e os alunos da última turma usam mais o laboratório”. C7

O Ne@ad ainda tomou a iniciativa de agilizar um convênio entre uma empresa de venda de computadores e o Banco do Brasil para facilitar o acesso a computadores pelos alunos dos Cr@ads. Mas a compra de computadores pelos alunos não corrige o problema da exclusão digital em que se encontram diversos professores da rede pública.

“O Ne@ad assinou um convênio com o Banco do Brasil, para facilitar a compra de computadores por parte dos alunos”. FN1

“A gente esperava que com o convênio os alunos comprassem seus computadores e melhorasse para eles”. C4

“Acho que o problema não está na falta dos computadores, isso o Cre@ad tem. Os alunos têm muita dificuldade”. C6

“Foi assinado um convênio, mas pouquíssimos alunos se interessaram”. C5

Esta dificuldade não reflete somente no uso de equipamentos de informática. Também percebe-se que a chance de cursar pedagogia na modalidade à distância foi para muitos a única oportunidade de continuar seus estudos.

“Eu sou muito grata à Ufes e à prefeitura, pois eu jamais teria oportunidade de fazer um curso superior se não fosse o que eles estão oferecendo... então é muita oportunidade”. A10

“Quando eu ia poder fazer um curso desses? Nunca!”. A13

“Nossa, o curso é meu sonho. Eu nunca ia poder fazer. A Ufes realizou meu sonho”. A19

“É muito bom poder estudar, ainda mais na Ufes, mesmo que seja a distância. Eu acho que nem passaria no vestibular normal. Agora eu estou fazendo aqui e vou ter um diploma da Ufes”. A2

“Eu acho que nunca ia passar num vestibular da Ufes. Sempre morei aqui. Estudei em escola mais fraca. Sabe como é, né?”. A5

“Eu não tenho recursos para pagar uma particular. Então nem pensei em fazer curso superior”. A8

“O vestibular da Ufes é muito concorrido e eu não poderia me muda daqui”. A9

“O vestibular que eu fiz não foi fácil assim. É claro que não foi igual ao vestibular normal da Ufes, mas foi difícil”. A14

“Achei a prova do vestibular difícil... estou aqui há muitos anos sem estudar”. A17

“É claro que as provas do vestibular foram mais fáceis, mas isso pensando nos alunos da Ufes. Nossos alunos são mais simples e tiveram menos oportunidades na vida... a prova para eles foi difícil”. C2

“Eles foram indicados pelas prefeituras, mas nem todos passaram na prova”. C7

“Acho que se o número de vagas fosse menor, a prova teria que ser mais difícil”. C1

“A prefeitura indicou todo mundo. Algumas mandaram até os temporários. Mas alguns ficaram de fora, principalmente por causa da redação”. C5

A obrigatoriedade de fazer um curso superior exigida na época da inscrição dos alunos para o processo seletivo simplificado foi então o momento em que, aquele aluno que não pôde entrar na Ufes porque o processo seletivo é muito concorrido e a possibilidade de serem aprovados é mínima ou porque não tinham condições de cursar em uma faculdade particular, finalmente poderia fazer um curso superior gratuito e próximo ao seu domicílio.

Os funcionários que foram concorrer às vagas nas turmas oferecidas pelo Ne@ad foram indicados pelas prefeituras seguindo critérios que poderiam variar de uma prefeitura para outra. Mas, basicamente, todas as prefeituras indicaram aqueles funcionários efetivos nos cargos de professores das séries iniciais do ensino fundamental que ainda não tinham curso superior, já que o financiamento do curso seria partilhado com o Governo Federal. Porém nem todas as vagas foram preenchidas pelo processo seletivo, não porque a concorrência fosse grande, mas porque alguns não foram capazes de atingir a pontuação mínima exigida como desempenho na prova.

Este fato vem aumentar a resistência daqueles que não validam o ensino a distância para cursos superiores, ao se comprovar que, mesmo em um processo seletivo simplificado, tais candidatos não foram capazes de atingir patamares mínimos de conhecimento.

“Acho que se eles fizessem o vestibular da Ufes, não passava nem a metade. Infelizmente a concorrência é muito grande e eles são muito fracos”. P1

Para consecução dos objetivos propostos, fez-se a divisão da análise inspirada no modelo de lacunas, como citado na metodologia e como se segue.

4.2.1 Percepção gerencial

Esta lacuna, como foi citado anteriormente na metodologia, no caso deste estudo, é nula.

4.2.2 Especificação da qualidade do serviço

Não foi possível acessar o projeto original, que deu origem tanto ao Ne@ad quanto aos Cre@ads. Mas, pelas entrevistas realizadas e pela estrutura encontrada nas visitas *in loco* percebe-se que havia uma certa intencionalidade de se trabalhar com a teleconferência e tele-aula.

“Eu me lembro que o Ne@ad estava preparando cursos para quem tivesse interesse em ministrar aulas no ensino a distância”. P4

“Houve todo um movimento na Ufes para que os professores aprendessem a dar aula por videoconferência”. P2

“Eu não sei o que aconteceu, mas é uma vergonha o que se vê hoje. Eu gostaria de ter acesso à prestação de contas para saber onde estão indo os recursos e porque não funciona por videoconferência, como era a idéia original”. P6

“Com certeza de que há algo estranho. Aliás muito estranho. Não se concebe uma universidade implantar um sistema com uma concepção tão arcaica. Por que que não funciona por videoconferências, aulas dos professores mesmo e outras formas nas quais o professor está envolvido?!”. P3

Exemplo disso foram os cursos divulgados em nível de departamento na Ufes, para os professores que estivessem interessados em ministrar aulas nessa modalidade. Essa percepção presumida parece não ter sido atendida, uma vez que o formato de aula instituído conta com material impresso, preparados por especialistas e distribuídos pelos Cre@ads. A teleconferência “ponto-a-ponto” e a “*multicast*” têm sido usadas quando há necessidade de alguma conversa (reunião) entre o Ne@ad e os representantes dos Cre@ads, mas pouquíssimo pelos alunos. O pesquisador não teve acesso, por exemplo, aos custos desses equipamentos (e estrutura de suporte relacionada a eles) para avaliar se a sua intensidade de uso compensa o valor investido, por exemplo. Assim, ao se analisar a estrutura encontrada e o “*modus operandi*” em vigor, percebe-se que este último está aquém do que foi visto. Neste caso houve superdimensionamento da estrutura (equipamentos e auditórios para 100 a 200 pessoas) ou o curso está funcionando abaixo do idealizado.

“Se era para ser um curso semipresencial apostilado, por que investir em auditórios e sistemas ponto-a-ponto e *multicast*? É claro que tem algo que não deu certo ou que não quiseram fazer. É preciso mais transparência”. P5

Outra evidência dessa lacuna encontra-se nos laboratórios, considerados de boa qualidade, porém com baixa taxa de utilização, dado o *background* dos alunos nessa dimensão de uso de tecnologia.

Nesse aspecto, questiona-se, ainda, a necessidade de material impresso, uma vez que os laboratórios foram montados. A diferença de custo entre a impressão e a gravação em meio multimídia é substancialmente mais alto.

4.2.3 Prestação do serviço

Esta lacuna diz respeito às especificações do serviço e sua prestação. Neste caso, pelo que se percebe existe uma diferença entre o que se presume que tenha sido idealizado e o serviço que está sendo prestado, conforme discutido anteriormente. A falta de determinados elementos na infra-estrutura, como por exemplo a biblioteca e condições do aluno para usar o laboratório em suas pesquisas mostra claramente que um dos tripés da proposta prevista não está se verificando.

“Acho que a biblioteca colocada no projeto não era essa, mas a prefeitura não teve como arranjar outro espaço”. C2

“O que eu sei é que o curso ia ser um pouco diferente e que não precisaria de uma biblioteca muito grande. Mas com a modalidade semipresencial e o sistema de apostilas, eu penso que a biblioteca precisa melhorar”. C7

Ao se considerar a modalidade de ensino adotada pelo Ne@ad, falou-se em autodidatismo e complementação da leitura dos fascículos com livros-texto indicados, além das pesquisas na *web*.

“Eles quase não usam a Internet. Acham difícil... e quando fazem as pesquisas ficam meio perdidos com o número de páginas de resultado”. A6

“É muito difícil para uma pessoa que nasceu e cresceu no interior, acostumado com a presença do professor, estudar ‘sozinho’...”. A9

“Internet? É muito difícil! Eu mesma tenho uma certa dificuldade”. C3

“Tem muito aluno que não tem uma idéia clara de como usar a Internet”. C4

“A maioria não sabe usar a Internet. São poucos os que admitem, mas eu acho que eles não sabem e têm medo...”. C6

Essa dimensão, no entanto, não se constitui em realidade. Assim, o curso vem funcionando apenas com base no material apostilado, orientações quinzenais, nas poucas reuniões de grupos de alunos, sem a complementação dos estudos, via pesquisa orientada, o que dá margem para questionar os conteúdos trabalhados.

Observou-se que existe um grande esforço em trocar experiências entre os indivíduos envolvidos em todas as etapas do processo, com reuniões semanais via vídeo conferência além de algumas reuniões entre os coordenadores na própria sede do Ne@ad. Inclusive, este é o uso mais intenso que se dá aos equipamentos de vídeo conferência, ao contrário do que se espera quando se comenta sobre ensino a distância.

“Nós coordenadores usamos bastante o sistema e quando não é possível, entramos em contato com o pessoal do Ne@ad de outras formas... telefone... *e-mail*”. C1

“Entre nós coordenadores, há um certo consenso, mesmo que assim... meio sem a gente falar muito... de que precisamos melhorar muita coisa”. C2

“Ainda tem muito que melhorar. A primeira turma foi muito sofrida, porque foi a primeira. Agora está ficando mais tranquilo. Acho que todo mundo está mais familiarizado”. C6

Então, identifica-se que existe um alto grau de conscientização da gerência na busca da melhoria contínua do atendimento às necessidades dos usuários do serviço.

De toda maneira, a gestão do sistema educacional proposto pelo Ne@ad, se apresenta como profissional, responsável, comprometida e de qualidade.

“No começo tive algumas dificuldades, mas hoje domino todo o processo. Aprendi muito”. C3

“Acho que todos os coordenadores são muito dedicados e fazem o possível para tudo dar certo”. C4

“Os coordenadores estão sempre dispostos... têm muito boa-vontade com tudo”. C7

“Estamos sempre em contato uns com os outros, trocando experiências e nos ajudando”. C5

“É uma equipe comprometida”. C5

“Acho que o trabalho que fazemos é de qualidade”. C6

“Os alunos não têm reclamado, acho que é sinal de que está tudo bem”. C7

“Os alunos tem elogiado muito o trabalho que está sendo feito”. C2

“Sempre vejo os alunos falando bem”. C4

Ressalva-se o fato do ufanismo institucional, que molda o discurso dos gestores e usuários do EAD da Ufes, muitas vezes mascarando a existência de falhas.

Através das entrevistas com os coordenadores dos Cre@ads, identificou-se uma grande afinidade entre as percepções dos alunos e dos coordenadores na maioria dos Cre@ads. As análises do questionário SERVQUAL aplicado e das entrevistas realizadas mostra que existe uma consciência coletiva de que as instalações dos Cre@ads estão atendendo plenamente às necessidades dos alunos, resguardando o detalhe de que alguns Cre@ads não têm biblioteca. Este fato parece no geral não intervir na opinião dos participantes da pesquisa. Destaca-se que os coordenadores manifestaram consciência do fato e da urgência em solucionar o problema.

De certa forma, as instalações (que seguem orientações de um projeto elaborado pela equipe do Ne@ad) geralmente são adequadas, mas o uso, ou o incentivo para o uso, que se dá para elas não está atendendo às expectativas, principalmente ao que se refere ao laboratório de informática, que sempre “está em perfeito funcionamento”, mas para os alunos isso não se apresenta.

“Não existe problema com o laboratório”. C1

“O laboratório? Sempre funciona direitinho”. C2

“Problema com o laboratório, não vejo não”. C4

“O laboratório sempre tem um probleminha”. C5

“Perfeito não é não. As vezes tem problema em um computador ou outro, mas aí nós chamamos o rapaz da manutenção”. C6

“Vira e mexe tem um problema”. C7

O motivo que se percebe como inspirador das respostas negativas em relação aos laboratórios não é o laboratório em si, mas a inabilidade de vários alunos em manusear os equipamentos com destreza. Principalmente a turma da 2ª entrada se mostrou especialmente insatisfeita, e essa é a mesma que não teve incluída em sua grade curricular obrigatória a disciplina de informática.

Além disso, os alunos não são incentivados a usar o laboratório como ferramenta de estudo e pesquisa. Provavelmente isso também se deva à freqüência com que eles, alunos, visitam os Cre@ads.

“Nunca ninguém me falou para fazer pesquisa”. A5

“É claro que o orientador fala pra gente fazer pesquisa no laboratório, mas é difícil e não temos muito tempo”. A2

“É difícil ficar vindo ao Cre@ad e quando a gente vem não tem tempo”. A20

“Muitos alunos acham difícil fazer pesquisa”. C5

“Eu faço e os orientadores vivem falando para os alunos fazerem. Mas a verdade é que poucos sabemos usar a internet”. C6

“Eu como coordenadora estou sempre falando”. C1

“Sei que como eu outros coordenadores falam que eles precisam fazer pesquisa, mas sabe como é, né? Eles quase não têm tempo e não existe um mecanismo para incentivar”. C7

“Falar a gente fala, mas como fazer eles usarem?”. C4

Na análise das falas proferidas nas entrevistas, destaca-se a frequência com que os entrevistados enfatizam a certeza de que as expectativas dos alunos em relação às diversas afirmações dos questionários de pesquisa estão sendo atendidas. Diversas vezes observou-se a expressão “com certeza!”, enfatizando a escolha da alternativa 5 (na escala de 1 até 5), que remete à plena satisfação das expectativas em relação ao item requisitado. Os gestores, então, responderam positivamente em relação a maioria das questões.

4.2.4 Comunicação externa

A modalidade usada pelo Ne@ad, denominada como à distância, na verdade é semi-presencial, além de se basear no uso de fascículos para acompanhamento das disciplinas propostas implicando no autoaprendizado não faz uso da intervenção de um professor, ou seja, é mediada por um orientador. Desta forma, a divulgação do uso de tecnologias modernas para encurtar as distâncias entre o educando e educador não se aplica como se espera.

“Quando o curso foi anunciado, eu pensei e muita gente pensou (que me falaram) que haveria uso mais intenso de tecnologia da informação”. P5

“No começo, pelo que falavam, pensei que fosse ser algo bem moderno, atual... agora me soa como propaganda enganosa. Fico me perguntando porque essa coisa antiga de ensino semipresencial”. P2

“Conheço o sistema da Universidade da Califórnia, que oferece muitos cursos a distância. Eles tem alguma coisa de videoconferência e de palestras simultâneas, mas o que é pesado mesmo é o uso da internet, dos *chats* com outros alunos e com professores”. P6

Ainda, a estrutura dos Cre@ads, por dependerem em sua maioria da participação direta da administração municipal, também influencia na imagem percebida pelos usuários.

“Como aluno acho qe foi uma boa iniciativa da prefeitura, mas sei que tem gente que critica, falando coisas assim... é jogo político... coisa de político... sabe”. A11

“Vejo como uma coisa normal. A prefeitura está fazendo algo bom para a comunidade. Mas sei que tem gente que fala que é politicagem... já ouvi na rua... mas acho que é coisa de gente invejosa”. C4

“Entre os coordenadores a opinião é favorável, de total apoio ao prefeito, mas a oposição, o pessoal que perdeu a eleição tem feito algumas críticas... quando a gente chega, eles param de falar”. C5

“É óbvio que tem muito poder em jogo nessa história. E não é só poder não, é dinheiro também. Isso é muito ruim para a imagem da universidade”. P5

“Tem gente que fala que foi tudo feito na base da política”. TA2

“Eu não sei, não posso provar, mas dá pra pensar em coisas de eleição... voto... essas coisas. Um curso não deveria ser usado para esses propósitos. Então acho ruim para a imagem”. P6

O aluno que se matricula no curso do Ne@ad é um aluno da Ufes e espera-se uma estrutura que se equipare a uma Universidade Federal, mas o que se tem, em muitos casos, é uma adaptação a um prédio cedido pela prefeitura, que, mesmo seguindo as recomendações do Ne@ad, às vezes é precária para o que se propõe.

Outro discurso percebido é o da inclusão daqueles que não tiveram a oportunidade de fazer um curso superior, que agora têm a possibilidade de estudar em um Centro próximo a suas residências, sem o custo de uma faculdade particular e ainda podendo continuar trabalhando normalmente.

“Eu acho que é sim. Antes eu nem sonhava em fazer um curso porque não tinha condições e agora tenho oportunidade”. A4

“Claro que é! Até que enfim algum governo lembrou da gente, porque muita gente não tem como sair daqui para estudar”. A12

“É uma grande oportunidade sim! Devo muito à Ufes e à prefeitura”. A16

“Acho que o curso pode ser considerado uma forma de inclusão social e educacional sim. Ele é o meio de dar oportunidades a quem nunca teve nada”. C6

“Inclusão social?!... É... acho que sim. Se pensar que muitas dessas pessoas jamais teriam acesso a um curso superior”. C7

“Sou a favor da inclusão educacional e de formas mais democráticas de acesso ao ensino. Mas o que está acontecendo é vergonhoso. Estão dando um diploma para milhares de pessoas e enganando essas pessoas no que tange a sua capacitação”. P1

“Você acha que esses cursos vão capacitar esses professores? Isso é uma grande mentira. É claro que o curso é melhor do que nada, mas daí a expedir um diploma de curso superior por uma universidade federal...”. P3

Aqui se faz duas observações: a primeira no que tange a este público dito incluído, que está limitado aos funcionários da rede pública de ensino municipal e estadual, ficando de fora os indivíduos que por qualquer motivo, não pode estudar na Ufes; a segunda se refere à forma em si que essa inclusão é feita, que se faz de uma maneira ainda questionada (dada a novidade da modalidade que se apresenta) e sem a participação direta do professor no processo.

Ainda há a dúvida quanto à qualidade do ensino, que, de acordo com os coordenadores dos Cre@ads e gestores do Ne@ad, equivale ao ensino presencial ou às vezes superando a qualidade deste.

“Acho que o curso é tão bom quanto o presencial. Foi bem estruturado”. C5

“Em alguns aspectos acho até que supera o ensino presencial pois muitas distorções foram corrigidas no projeto”. FN4

“É muito bom. Sinto que os alunos têm crescido muito...”. C1

“Tem sido excelente. Os alunos dizem que têm aprendido muito”. C2

Como o objetivo não é avaliar a qualidade do ensino em si, mas identificar as expectativas e sentimentos dos usuários do serviço prestado a eles, esta questão fica em aberto como sugestão para uma outra pesquisa.

A lacuna 4 envolve as congruências ou diferenças entre a prestação de serviço e as comunicações externas aos consumidores. Neste caso, o curso tem comunicado aspectos diferentes a públicos diversos. No ambiente acadêmico, tanto entre alunos quanto entre professores existem muitas dúvidas e questionamentos em relação a qualidade do material de orientação e o processo de avaliação, culminando num questionamento quanto à validade do próprio curso em termos de formação do aluno.

“Como aluno sinto falta do professor. Os orientadores são bons, mas eles não sabem tudo”. A1

“Temos reclamado um pouco dos orientadores... é diferente do professor... teria que ser um professor para orientar”. A4

“Acho que, já que não temos professores, teria que ser um orientador para cada matéria... as vezes ele não sabe responder certas coisas...”. A11

“Nós sabemos que os alunos, às vezes, reclamam da falta do professor”. C2

“O professor é meio que uma figura mitológica. Os alunos reclamam”. C4

“Ah... às vezes eu nem preciso estudar muito e passo. Então fico pensando se o curso vale mesmo”. A5

“As apostilas não são iguais a um livro”. A14

“O material as vezes é confuso e incompleto. Ter sempre que buscar coisas fora do material deixa a gente meia perdida”. A19

“Penso que essa forma educacional pertence ao passado”. P2

“Gostaria de submeter esses alunos e os da Ufes a um exame tipo o antigo `provão`, acho que seria um desastre... seria até covardia... não acredito no curso. Gostaria que acontecesse de forma diferente”. P5

“Não sei não. Se temos problemas na Ufes com professores titulados o que será que está acontecendo no interior com orientadores e alunos...”. P6

Obviamente que a divulgação das vagas a serem ocupadas ainda atrai o público-alvo. Uma comparação entre o ensino presencial (público e privado) e o EAD talvez ajude a compreender um pouco melhor. É conhecida a discussão sobre a qualidade do ensino propiciado pelas IES federais e as de natureza privada. Alunos que se formaram nessas últimas manifestam seu pesar por não terem conseguido seu intento nas federais. O fato de se oferecer um serviço pago, por si só estabelece algumas condições paradoxais. É difícil para o aluno que trabalha e estuda (perfil das IES privadas) manter um nível adequado de frequência às aulas e de rendimento escolar. Os professores, conhecedores desse contexto tendem a flexibilizar o processo e as cobranças, sob pena de aumento da evasão, preocupação dos gestores para não perder entrada de caixa. No caso do Ne@ad, o perfil do aluno é semelhante, com alguns agravantes:

- Parece ter formação ainda menos estruturada;

“Eu estudei aqui no interior, como a maioria dos outros alunos e o ensino não é muito bom”. A17

- Estuda e trabalha como os demais;

“Trabalhar e estudar ao mesmo tempo sempre prejudica aos estudos”. A9

- Teve menos acesso às inovações tecnológicas e tem que lidar com elas;

“É difícil aprender certas coisas quando a gente já é adulto. Acho complicado algumas coisas de informática. Mas não estou sozinha, tem muita gente como eu”. A2

- Precisa de curso superior e não tem acesso a ele (quer seja por falta de recursos, quer seja por falta do curso na sua localidade);

“Todo mundo que está cursando precisa desse curso, por causa da lei”. A7

“Eu nunca poderia pagar um curso, como a maioria que eu conheço. Nós ganhamos muito pouco”. A16

- Não é obrigado a uma frequência mínima, reduzindo ainda mais seu contato com a matéria;

“As vezes acho estranho não ter que ir a aula, é como se não tivesse estudando”. A5

“Sinto falta da aula, da explicação do professor. Com ele o aluno aprende mais”. A14

- Não pode contar com as explicações do professor que facilita a aprendizagem;
- Não possui o mesmo suporte bibliográfico para pesquisa;

“Na sei... acho que temos poucos livros. Quando eu penso na biblioteca da Ufes...”. A4

- E não frequenta um ambiente acadêmico.

“É diferente. Eu pensei em fazer um curso, ter professores, colegas... fica tudo muito solto”. A10

Obviamente que os elementos anteriormente descritos podem ser lidos de duas maneiras: a) não é o que eu quero, porque se comparado ao ensino presencial o resultado poderia deixar muito a desejar; e b) é exatamente o que eu quero, pois não tenho tempo e o controle exercido apresenta brechas que permitem burlar o sistema.

Não se tem conhecimento, por exemplo, de fóruns ou grupos de debates ocorrido entre os alunos que se formaram em 2005/2; entre os que estão cursando; ou mesmo em nível nacional (algo que congregue instituição ofertante e usuários numa discussão aberta e ampla).

4.2.5 Lacuna do cliente

A pesquisa quantitativa, que tem por base a abordagem teórico-metodológica de Zeithalm, Parrasuraman e Berry (1990) foi realizada em todos os 13 Cre@ads que integram o Núcleo de Ensino Aberto e a Distância. Para isso foram enviados 3.269

questionários, número correspondente à quantidade de alunos regularmente matriculados nas turmas da 2ª e 3ª entrada no curso de licenciatura 1ª a 4ª séries oferecido pelo Ne@ad. Destes, 1.170, o que corresponde a 35,79% do total enviado, retornaram preenchidos. O critério utilizado para a aleatoriedade da distribuição aos respondentes foi a procura dos Cre@ds, num espaço de tempo delimitado.

Em termos quantitativos foi feita uma análise geral dos dados a fim de se compreender como, no todo, pode se dar o atendimento das expectativas dos usuários do Ne@ad em relação aos serviços que lhes são prestados. Porém, levando em consideração a possibilidade de haver diferença nas respostas dos alunos influenciada pelas regiões onde se encontram os Cre@ads, foi feita a opção por analisá-los individualmente. Além disso, foi feita também uma análise por entrada, já que existe uma diferença entre o material didático fornecido para os alunos da turma 2 e 3.

Percebeu-se que os argumentos a respeito da qualidade e credibilidade do serviço proposto pelo Ne@ad é institucionalizado, transparecendo um certo ufanismo organizacional. Contudo, os coordenadores dos Cre@ads mostraram-se receptivos à pesquisa, interessados em conhecer os resultados atingidos para, se identificado algum problema na gestão dos centros, tomarem iniciativas para melhorar a qualidade do serviço.

Numa perspectiva mais crítica entre as expectativas do consumidor questiona-se a aceitação passiva por parte dessa população da oferta de uma solução paliativa, quando na verdade esses professores sofreram as conseqüências de uma política educacional que poderia ter-lhes proporcionado muito mais.

Das entrevistas percebeu-se claramente que suas expectativas giram em torno de um processo de inclusão. Os relatos são permeados de histórias de famílias simples, com baixo poder aquisitivo, que não puderam propiciar aos filhos a oportunidade de estudar em escolas privadas, muitos tendo que trabalhar. Alguns relatam até que a distância que moravam de uma escola da região e a necessidade de ajudar no trabalho familiar retardou seu acesso (ou interrompeu) à educação básica. Essa condição local parece ser também, fator condicionante de restrição a novas tecnologias.

Considerando que os governos federais têm demonstrado uma certa incapacidade em cumprir com suas promessas eleitoreiras e, até mesmo, os planos de governo elaborados em relação à distribuição de renda, qualquer mecanismo que venha a ser utilizado após as conseqüências terem se instalado, constituem-se em esforço vão, pois não chegam às causas primeiras do problema. A gratuidade do ensino encaixa-se nessa situação. Incapaz de propiciar uma formação básica forte, essa população viu-se cerceada quanto ao acesso ao ensino superior gratuito, e o que é pior, declaram ter consciência de que, efetivamente, não teriam condições de concorrer por uma vaga. Admitem a deficiência que carregam como egressos do ensino médio, mas anseiam por uma oportunidade de resgatar essa diferença. Desejam fazer um curso superior, mas gostariam que fosse no mesmo grau de profundidade daqueles oferecidos pelas IES públicas.

“Gostaria que fosse diferente... gostaria de ter aula. Fica uma sensação de que o curso não é o mesmo da Ufes”. A15

Paradoxalmente, declaram também não terem mais tempo para esse resgate e que, embora queiram que sua titulação seja respeitada, admitem necessitar de muita ajuda (suporte) para conseguir seu intento.

“É muito difícil trabalhar e estudar. Ainda mais assim, que o aluno tem que fazer quase tudo sozinho. Eu era boa aluna, mas acho hoje muitas coisas difíceis. Sinto necessidade de mais apoio”. A8

Essa visão, no entanto, não é compartilhada pela coordenação que considera a todos perfeitamente capazes (no sentido de uma boa formação). Para eles, assim como para os representantes do Ne@ad, o EAD constitui-se numa grande possibilidade oferecida pelo Governo Federal (e não o pagamento de uma dívida social) a esse segmento estrangulado do ensino no Brasil. Para eles oferta dessa modalidade de ensino já estava prevista nos Planos do Governo Federal.

“Não vejo nenhum problema. São pessoas boas, dedicadas, capazes de vencer essas diferenças... quais? De ter estudado no interior, por exemplo”. C1

“São alunos como outro qualquer”. C3

“De certa forma sim... o ensino médio é fraco e no interior tem poucas faculdades”. A13

“É claro que o ensino médio é fraco, mas não estou entendendo o que quer dizer. O curso é uma grande oportunidade para nós”. A20

“Não foi por culpa deste governo o ensino fraco, então não há dívida social, é mesmo uma oportunidade, a democratização do ensino superior”. FN1

Num terceiro eixo encontram-se as opiniões dos representantes do Ne@ad, que admitem a demanda reprimida mas não a EAD como paliativo, por estar referenciada e regulamentada pela LDB e outros instrumentos legais.

“Acho que muitas pessoas não têm como fazer um curso superior porque o número de vagas é pequeno. Então este curso é uma oportunidade para milhares de pessoas. Não é para tapar o sol com a peneira. Está tudo dentro da lei”. FN2

“Vejo o ensino a distância como uma preocupação do governo, pois os custos de manter campus da universidade em outras localidades é muito alto.” FN4

“A Ufes tem problemas com os *campus* do interior, custa muito caro. As pessoas atendidas pelo Ne@ad jamais seriam alcançadas por uma expansão física da Ufes, se ela acontecesse.” FN3

A validação dessa nova modalidade de ensino, para eles, encontra-se inclusa na boa vontade do Governo, que tendo tentado o processo de interiorização das IES federais, se viu obrigado a interrompê-lo devido aos custos operacionais. Assim, com o avanço da tecnologia, adentra o país, levando até os locais mais remotos o ensino superior. No entanto, esse argumento não encontra suporte uma vez que o processo de prestação do serviço pouco contempla esse aspecto.

Com relação à lacuna do cliente, trata-se da diferença entre o serviço esperado e o serviço percebido. Neste caso, mesmo que os resultados da pesquisa quantitativa não tenham mostrado discrepâncias, do ponto de vista qualitativo, muito se captou nas entrevistas.

Desta forma, considerando o modelo, abordou-se cinco variáveis gerais, para as quais foram elaboradas as afirmativas contidas no questionário: empatia, presteza, confiabilidade, tangíveis e garantias.

Com relação à Empatia percebe-se que não houve lacuna entre o esperado e o encontrado, o que não é tão difícil de ser compreendido.

No caso, os funcionários dos Cre@ads, segundo os depoimentos são pessoas que “possuem referência”. Explicação é que, no interior, todo mundo se reconhece e que as relações de amizade e do poder de referência abrem portas à presteza no atendimento.

“No interior é diferente da cidade grande, todo mundo se conhece. Então a atendimento é de amigo”. A18

“Eles fazem tudo que podem com boa vontade. Tem casos que as pessoas se conhecem de anos...” A13

“O atendimento é muito bom. Os funcionários querem sempre ajudar”. C6

“É tranquilo. É difícil vir muita gente num mesmo dia e eles podem dar muita atenção”. C7

“Acho que eles se sentem importantes, como se trabalhassem para a Ufes”. C5

Além disso os entrevistados argumentaram que a procura pelos serviços se dá de forma esparsa, não há muita gente, no mesmo dia. A isso deve-se aliar o fato de que a pessoa que fornece a informação parece se sentir importante, aumentando seu *status* e auto confiança. O mesmo se dá em relação ao tratamento dispensado pelos orientadores. Ao que parece, ele assume uma posição considerada semelhante à do professor universitário. Considerando que o curso é oferecido por uma IES federal a ele é atribuído uma importância e *status* respeitados nas cidades do interior, sobretudo onde não há outras IES e onde é difícil arranjar um emprego ou mesmo uma ocupação desse porte.

Para a variável Presteza também não foram encontradas discrepâncias entre o esperado pelos usuários e o que ele recebe por parte dos envolvidos na prestação de serviço, pois, esclarecer dúvidas, encontra-se dentro da lógica da questão anterior. Além disso, tratam do acesso à sala de orientação, laboratório de informática e à biblioteca, o que, para as cidades do interior é motivo de orgulho e destaque quanto à sua existência e funcionamento.

“É normal. A gente tem acesso a tudo”. A7

“Como assim? Tipo se a gente pode usar? Pode. Nós usamos tudo, é só falar com o pessoal”. A20

Com relação a Confiabilidade das informações fornecidas os argumentos se deram no sentido de que as normas e procedimentos são claros, não havendo razão para que as expectativas não sejam atendidas.

“Não. Tudo é muito claro”. A1

“Nós conhecemos a programação e as coisas acontecem dentro do planejamento”. A19

No tocante às outras seis variáveis específicas, elas podem ser divididas em dois aspectos: conceito do curso e orientador. No primeiro caso a deficiência no *background* do usuário pode ter conferido ao curso uma qualidade de acordo com o

nível de sua formação. Questiona-se aqui qual seria a percepção de um aluno que, por exemplo, tivesse sido aprovado em um curso presencial em uma IES federal e que, por algum motivo tivesse que optar pelo EAD. A pergunta é: como julgar algo sobre o qual não se tem alcance? Se a base do aluno for boa e o conteúdo fraco, como ocorre em algumas faculdades particulares, a diferença de expectativa será percebida. Mas se a base do aluno for frágil, qualquer conteúdo ministrado poderá suprir suas expectativas. Com relação aos orientadores pode-se usar o mesmo argumento, pois para o que pouco sabe, quem sabe um pouco, sabe muito.

Em uma outra dimensão foi considerada a variável geral Tangíveis. Logo na primeira questão que a integra percebe-se um entrave à resposta, pois trata-se dos equipamentos do laboratório de informática que a maioria tem dificuldade de manusear. Com relação aos recursos para vídeo-conferência, pelas declarações percebe-se que havia uma grande expectativa que não foi atendida. Primeiro devido às condições locais e, segundo, devido ao funcionamento possível do curso, como discutido na lacuna 1.

Quanto à limpeza, arejamento e conforto, as instalações oferecem as condições esperadas. No entanto, alguns locais (prédios) não possuem a estrutura adequada à sua finalidade, pois a maioria passou por adaptações.

“Agente mais ou menos sabia que seria em algum lugar da prefeitura”. A5

“Desde o começo ficou claro que seria na prefeitura”. A13

Ainda assim, o argumento dos respondentes é de que, ao ser oferecido o curso eles não criaram a expectativa de que seria construído um local para seu funcionamento. Desde o começo foi claramente comunicada a participação das prefeituras e seu esforço para que o projeto pudesse ir à frente.

As bibliotecas, no entanto, não parecem atender ao que se esperava. Pelas respostas das entrevistas, parece haver uma associação entre o fato de o curso ser oferecido por uma IES federal e as bibliotecas dos cursos presenciais.

“A biblioteca é pequena, tem poucos livros”. A2

“Também, acho que seria querer demais uma biblioteca igual a que tem na Ufes em Vitória ... na proporção para o Cre@d...”. A5

Por outro lado, com relação a quadros, cartazes, modelos, retroprojetores, pela fala dos depoentes eles têm as mesmas condições em termos de quantitativo e até mais acesso do que os alunos de cursos presenciais, o que supre as expectativas geradas.

“Retroprojektor? Não falta não. O quadro é bom”. A10

“Dessas coisas a gente tem tudo”. A16

Com relação ao material didático apostilado, volta-se a discussão anterior sobre a capacidade do aluno de proceder a essa avaliação. No entanto, ao se considerar que, de um modo geral a história escolar dos alunos contempla explicações detalhadas, resumos, dicas e macetes, seria de se esperar que não houvesse lacuna nesse aspecto, como de fato ocorreu.

“Às vezes acho que não daria conta de estudar se não fossem os resumos da apostila. Isso ajuda muito”. A4

A variável geral Garantias mostrou-se bastante controversa e foi alvo, inclusive de críticas por parte do Ne@ad. Os alunos, demonstram em suas falas um alto grau de satisfação com o curso e embora não admitam por si, reconhecem que a sociedade ainda não validou essa modalidade de ensino como tendo a mesma qualidade dos cursos presenciais.

“Ah... isso não! Eu sei que o curso não é igual, mas as pessoas ainda não entendem direito como a gente estuda sem professor”. A8

“Acho que nosso curso é diferente do da Ufes. Sei que não é igual, mas estou muito contente. Não gostaria que escrevessem no meu diploma que o curso foi a distância.” A14

“As pessoas acham que no ensino a distância os alunos aprendem menos”. A17

“Não sei... tem muita gente que estranha não ter aula, que pergunta se vale mesmo estudar sem professor... se estou aprendendo.” A12

Por fim, quanto ao ambiente virtual, sabe-se que as expectativas ainda estão longe de serem atendidas, tanto por deficiência do aluno quanto do sistema e da própria concepção do curso.

4.2.5.1 GERAL

Esta análise inicial teve por objetivo obter uma visão geral do atendimento das expectativas dos usuários do Ne@ad, independente do Cre@ad ao qual estão vinculados, tendo por base as informações contidas no Apêndice “N”.

Ao analisar as afirmativas individualmente, ou seja, as variáveis específicas, percebe-se que a maioria apresenta índices elevados (próximos de 5, que é o maior valor), o que caracteriza um alto nível de atendimento das expectativas em relação às variáveis específicas incluídas no questionário. Neste caso, optou-se por fazer referência apenas às questões que apresentaram médias menores que 4,00 ou muito próximo dela e que, simultaneamente, apresentaram desvio-padrão maior que 1. Também foram ressaltadas as questões com desvio-padrão igual ou maior que 1,5. Foram elas as questões de número 7, 9, 13 e 29.

A q7 refere-se ao livre acesso à biblioteca. A média geral das respostas foi de 3,90. A média obtida a partir das respostas da primeira e segunda entradas foram respectivamente de 3,77 e 4,03. Como pode-se observar, esses valores que são originários de um contínuo de 1 a 5, embora não possam ser considerados baixos, apresentaram desvio-padrão alto, sendo de 1,40 para média geral, 1,48 para a segunda entrada e 1,31 para a terceira entrada. Estes valores expressam grande variabilidade na percepção e satisfação quanto ao atendimento das expectativas dos alunos.

A q9, referente ao bom funcionamento dos equipamentos de vídeo conferência. Neste caso a média geral foi de 4,14, o que revela alto grau de satisfação dos usuários considerando o que esperavam em relação a eles. Para a segunda e terceira entrada, as médias obtidas foram, respectivamente, 4,07 e 4,22. Mesmo sendo valores altos, os desvios-padrão (1,13 e 1,03) indicam que existe dispersão das respostas, apontando alunos com algum grau de não atendimento de suas expectativas.

A q13 diz respeito à expectativa com relação às condições ambientais da biblioteca. Os números obtidos foram: média 3,39 com desvio-padrão de 1,93 para segunda turma e, média 3,46 com desvio-padrão de 1,35 para terceira turma. No geral, a

média foi de 3,42 com desvio-padrão de 1,37, o que representa baixos níveis de atendimento ao que os usuários tinham como ideal.

A análise da afirmativa q29, que remete à decisão de cursar no Ne@ad por não haver outra opção ou por alternativa própria, apresenta valores muito dispersos. Para a segunda e terceira entradas os valores foram: média 2,24 e desvio-padrão 1,58 e média 2,60 e desvio-padrão 1,74, respectivamente, indicando que houve muitas respostas baixas assim como muitas altas. Nas entrevistas realizadas posteriormente, pode-se observar que existem alguns elementos que dão mote para compreender tais opiniões, destacando-se:

- a) Motivos que induziram o aluno a ingressar no curso oferecido pelo Ne@ad - Impossibilidade de tempo, recursos financeiros ou curso existente a pouca distância. Ainda, a dificuldade de entrar na Ufes pela grande concorrência no vestibular, somado ao tempo em que os usuários estavam afastados dos estudos. Por fim, a falta de incentivo do estado também se mostrou como interferente.
- b) Motivos que induziram os alunos a optar ou não pelo curso oferecido pelo Ne@ad - proximidade da aposentadoria e possibilidade de se matricular em uma instituição particular.

Já com relação às variáveis gerais, a Presteza (agrupa q2, q5, q6, q7 e q31) foi influenciada para baixo por causa da q7, mas ainda assim apresenta valores altos, sendo a média geral 4,42. Para a segunda e terceira entradas, foram encontradas médias de 4,33 e 4,50, respectivamente.

A variável Tangíveis (agrupa q8, q9, q10, q11, q12, q13, q14, q15, q16, q17, q18, q19, q20, q21 e q23), que se refere às instalações, materiais e equipamentos, ficou abaixo das demais com os seguintes valores: segunda entrada – média 4,21 e desvio-padrão 1,11; terceira entrada – média 4,34 e desvio-padrão 1,05; geral – média 4,27 e desvio-padrão 1,08.

Os valores obtidos na análise geral refletem o comportamento da maioria das variáveis específicas dos diversos Cre@ads, sendo então destacadas nas análises por Centro apenas aquelas que tiveram comportamento peculiar.

4.2.5.2 ALEGRE

Os dados coletados relativos ao Cre@ad de Alegre foram muito similares aos gerais, com destaque para as afirmações q7 e q13.

A q7, com médias 3,89 e 3,88 e desvio-padrão de 1,18 e 1,06 para segunda e terceira entradas, respectivamente, e média 3,88 com desvio-padrão 1,11 para os resultados gerais.

Os valores relativos à q13 foram: segunda entrada – média 4,00 e desvio-padrão 1,12; terceira entrada – média 3,78 e desvio-padrão 1,08; geral – média 3,87 e desvio-padrão 1,09.

Já a q29 apresentou uma média baixa, indicando que a maioria dos alunos ingressou no ensino a distância por opção própria, e não pela obrigatoriedade imposta pela legislação em vigor na época.

4.2.5.3 BARRA DE SÃO FRANCISCO

Os dados relativos a este Cre@ad referem-se apenas à segunda entrada, já que não foram recebidos questionários respondidos pelos alunos da terceira entrada, devido aos problemas de comunicação descritos na metodologia.

A q3, que remete à precisão das informações obtidas no Cre@ad, se destaca por apresentar média 3,82 e desvio-padrão 0,89, destacando baixo nível de atendimento às expectativas em relação a este item.

Ainda, as afirmativas agrupadas na variável geral Tangíveis obtiveram valores questionáveis, sendo a média desta variável 3,98 com desvio-padrão 1,13, indicando, principalmente, expectativas em relação aos materiais precariamente atendidas.

4.2.5.4 CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM

Destaca-se neste Cr@ad a afirmativa q6, referente ao acesso ao laboratório de informática, principalmente em relação à segunda entrada que tem 3,50 como média

e desvio-padrão 1,77 contra média de 4,42 e desvio-padrão 0,94 para terceira entrada.

Ainda há contraste entre as duas turmas com relação à variável Tangíveis, com médias 4,62 e 4,18 para segunda e terceira entradas respectivamente e respectivos desvios-padrão, 0,85 e 1,15. Este comportamento foi influenciado por causa das médias baixas ou por causa dos desvios-padrão altos para terceira entrada – indicados como [média/desvio-padrão] – nas afirmativas q9 [3,61/0,90] (recursos de vídeo conferência); q13 [3,31/0,93] (dependências da biblioteca); q14 [4,00/1,48], q15 [4,06/1,40], q16 [4,06/1,40], q17 [3,91/1,20] (disponibilidade dos diversos recursos didáticos); e q23 [3,69/1,20] (qualidade da impressão do material didático).

Também existe um contraste entre as respostas da segunda e terceira entradas em relação à q29, com médias 3,39 com desvio-padrão 1,99 e média 1,40 com desvio-padrão 1,17, respectivamente.

4.2.5.5 COLATINA

Os valores que se referem a este Cre@ad foram extremamente altos em sua maioria, destacando o alto atendimento às expectativas dos usuários.

Contudo, a q22 tem a média 3,44 e desvio-padrão 0,73 para segunda estrada e 4,47 e desvio-padrão 0,62 para terceira entrada, mostrando diferenças entre o grau de satisfação entre as turmas em relação à qualidade do material didático impresso que, como foi descrito anteriormente, foi concebido por instituições diferentes.

A afirmativa q12, quanto ao prédio onde funciona o Cre@ad ser adequado ou não às suas finalidades também teve diferença entre as turmas, com média 4,33 na segunda e 2,94 na terceira entrada.

O Cre@ad Colatina é o que obteve menor média na afirmativa q29, indicando que os alunos optaram pelo ensino a distância do Ne@ad, com valores: segunda entrada – média 1,06 e desvio-padrão 0,25; terceira entrada – média 1,00 e desvio-padrão 0,00; geral – média 1,03 e desvio-padrão 0,17.

4.2.5.6 GUAÇUÍ

Assim como os valores da análise Geral, em Guaçuí foram identificados nas afirmativas q7 e q13, que se referem ao acesso e à estrutura da biblioteca respectivamente, valores baixos. Estes valores foram: a q7 no caso da segunda entrada apresentou média 3,50 e desvio-padrão 1,57; em se tratando da terceira entrada a média foi de 4,15 e desvio-padrão de 1,26. Com relação à q13 (segunda entrada) a média encontrada foi de 2,92 e a desvio-padrão de 1,16; a q13 (terceira entrada) teve média 3,66 e desvio-padrão 1,32.

Destaca-se também a q17 com média 3,92 e desvio-padrão 1,31 na segunda entrada e média 4,62 e desvio-padrão 0,73 na terceira entrada, demonstrando diferenças no atendimento às expectativas da segunda entrada em relação à disponibilidade dos recursos multimídia.

4.2.5.7 LINHARES

Diferentemente da análise geral, o Cre@ad Linhares obteve médias altas em praticamente todas as afirmativas, exceto as q7 e q13 que teve médias baixas e desvios-padrão alto, mostrando grande dispersão. No caso da q7 a segunda entrada apresentou média de 3,60 com desvio-padrão de 1,35; da terceira entrada a média calculada foi 3,41 e desvio-padrão 1,77. No geral a média foi de 3,51, sendo a desvio-padrão de 1,55. Para a q13 os valores foram: segunda entrada – média 3,02 e desvio-padrão 1,02; terceira entrada – média 2,61 e desvio-padrão 1,34; geral – média 2,83 e desvio-padrão 1,18.

4.2.5.8 MONTANHA

Os dados obtidos do Cre@ad Montanha demonstram grande diferença no atendimento das expectativas das turmas da segunda e terceira entradas, principalmente em relação as afirmativas q1, q2, q3, q4, q5 e q22, conforme mostrado na Tabela 3.

Tabela 3 – Dados do Cr@ad Montanha relativos às afirmativas q1, q2, q3, q4, q5 e q22

	Segunda entrada		Terceira entrada	
	média	desvio-padrão	média	desvio-padrão
q1 (presteza dos funcionários)	3,62	1,02	4,04	0,94
q2 (pronto esclarecimento das dúvidas)	3,57	1,06	3,67	0,64
q3 (precisão das informações recebidas)	3,54	0,95	3,62	1,06
q4 (atenção recebida dos funcionários)	3,80	1,20	4,46	0,76
q5 (acesso à sala de orientação)	3,80	1,39	4,78	0,64
q22 (qualidade do conteúdo do material impresso)	3,89	0,95	4,16	0,90

Contudo, existe convergência em relação às afirmativas q7 e q13 (referentes à acessibilidade e estrutura da biblioteca respectivamente) conforme Tabela 4.

Tabela 4 – Dados do Cre@ad Montanha relativos às afirmativas q7 e q13

	Segunda entrada		Terceira entrada		Geral	
	média	desvio-padrão	média	desvio-padrão	média	desvio-padrão
q7	2,63	1,50	3,50	1,48	2,92	1,54
q13	2,38	1,38	2,50	0,91	2,42	1,24

Ainda, os valores da variável geral Tangíveis foram baixos: médias 3,87 com desvio-padrão de 1,19 para segunda entrada e média 3,90 com desvio-padrão 1,10 para terceira entrada.

4.2.5.9 NOVA VENÉCIA

Para a q2 obteve-se média 3,92 com desvio-padrão 1,10 para segunda entrada e 4,11 com desvio-padrão 1,15 para terceira entrada, demonstrando menor atendimento às expectativas com relação ao pronto esclarecimento das dúvidas na turma da segunda entrada.

Já a q3, que se refere à precisão das informações obtidas, alcançou média geral 3,78 com desvio-padrão de 1,12. Embora as médias 3,85 e 3,68 para a segunda e terceira entradas, respectivamente, demonstrem um bom atendimento das expectativas dos alunos, é importante registrar que houve também um desvio-padrão alto nas respostas, quais sejam, 1,11 e 1,13.

A segunda entrada teve suas expectativas mais atendidas do que a terceira no que se refere à qualidade do material didático impresso, na q22, com média 4,23 e desvio-padrão 1,13 comparando-se à média de 3,65 e desvio-padrão de 1,25 na terceira entrada.

Quase a totalidade das médias das afirmativas agrupadas na variável geral Tangíveis foram baixas, influenciando a variável para baixo com os valores: segunda

entrada – média 3,91 e desvio-padrão 1,21; terceira entrada – média 3,88 e desvio-padrão 1,45; geral – média 3,78 e desvio-padrão 1,32.

4.2.5.10 SANTA TEREZA

O destaque que se apresenta para os dados do Cre@ad Santa Teresa é quanto ao baixo atendimento das expectativas dos alunos em relação ao bom funcionamento da vídeo conferência, na q9, com os resultados: segunda entrada – média 3,30 e desvio-padrão 1,23; terceira entrada – média 3,24 e desvio-padrão 0,54; geral – média 3,28 e desvio-padrão 1,06.

4.2.5.11 SÃO MATEUS

Com relação a este centro, quanto à precisão nas informações obtidas, na q3, observou-se baixo atendimento às expectativas, com média 3,85 devido ao desvio-padrão de 1,12 para a segunda entrada e média 3,52 e desvio-padrão 0,73 para a terceira.

A q6 (acesso ao laboratório de informática) mostrou algum contraste entre as entradas, com média 4,18 e desvio-padrão 1,05 para segunda e média 3,83 e desvio-padrão 1,15 para terceira entrada.

Foram obtidos também valores diferentes com relação ao atendimento das expectativas da terceira entrada com relação à variável geral Tangíveis. Os valores foram: média da segunda entrada 4,37 e desvio-padrão 0,92 e média da terceira entrada 3,95 e desvio-padrão 1,06.

4.2.5.12 VENDA NOVA DO IMIGRANTE

O Cre@ad Venda Nova do Imigrante teve comportamento semelhante ao identificado na análise geral, não havendo ressalvas importantes.

4.2.5.13 VILA VELHA

No caso de Vila Velha, o acesso à biblioteca (q7) e a sua estrutura (q13), ao contrário dos demais Cre@ads, apresentou valores altos, demonstrando atendimento às expectativas dos alunos deste centro, sendo a média geral da q7 de

4,69 com desvio-padrão 0,89 e a média geral da q13 de 4,50 com desvio-padrão 0,57.

Também foram identificados os maiores valores em relação à q29, mostrando que a maior parte dos alunos ingressou no curso por falta de opção, principalmente em relação à terceira entrada, sendo as médias 3,76 e 4,46 e desvios-padrão 1,61 e 1,20 para a segunda e terceira entradas respectivamente.

4.2.5.14 VITÓRIA

Por fim, quanto ao Cre@ad de Vitória, os valores referentes à afirmativa q3 (pronto atendimento das dúvidas) foram baixos, demonstrando que expectativas dos alunos não foram atendidas de forma homogênea, com média geral 3,82 e desvio-padrão 1,19.

A variável geral Presteza, formada pelo agrupamento das afirmativas q2 (pronto atendimento às dúvidas), q5 (acesso às salas de orientação), q6 (Acesso ao laboratório de informática), q7 (acesso à biblioteca) e q31 (disponibilidade do orientador), foi identificada na segunda entrada com muita variedade nas respostas em relação ao atendimento às expectativas daqueles usuários, com média 4,02 e desvio-padrão 1,35 para segunda entrada e 4,35 e desvio-padrão 1,03 para terceira entrada.

A variável geral Tangíveis, por sua vez, apresentou média um pouco menor, mas manteve o desvio-padrão alto em termos do atendimento às expectativas dos alunos com média geral (segunda e terceira entradas) 3,72 e desvio-padrão 1,22.

5 CONCLUSÕES

Ao final desta pesquisa faz-se necessário resgatar seus objetivos e questões para as quais se buscava respostas.

Ao se iniciar o trabalho pretendia-se verificar o atendimento de expectativas e níveis de satisfação dos usuários do Ne@ad do curso de Licenciatura em Pedagogia Séries Iniciais do Ensino Fundamental, à luz do modelo de lacunas proposto por Parasuraman, Zeithalm e Barry.

Após a análise dos dados pode-se concluir, pela pesquisa quantitativa que, no geral, nenhuma variável de natureza geral apresentou lacuna importante. No entanto, quando se faz a análise considerando as variáveis específicas configuradas nas afirmações que integram o questionário, algumas precisam ser repensadas, quais sejam:

- O uso do laboratório de informática pelos alunos;
- A existência, ou não, da biblioteca como ambiente favorável aos estudos;
- Uso do sistema de vídeo-conferência pelos alunos;
- E o ambiente virtual que não é amplamente utilizado.

Esses elementos se fizeram presentes, por exemplo, na análise das lacunas 2, 3, 4 e do cliente, que tiveram por base o questionário e as entrevistas realizadas. Ainda assim, ao se considerar as primeiras respostas, dadas de forma seca, não teria sido possível lançar um olhar mais crítico sobre o objeto de pesquisa. Desta forma, de acordo com os resultados quantitativos não foram encontradas lacunas importantes para o cliente, tampouco para expectativas do usuário e a percepção da gerência, percepção da instituição em relação as especificações do serviço, entre o serviço prestado e as especificações deste e entre as comunicações externas aos usuários.

No entanto, considerando-se outras informações obtidas junto aos próprios respondentes nas entrevistas e, também, por meio de conversas informais com professores e alunos de cursos presenciais da Ufes, pode-se dizer que existem variáveis das histórias de vida dos sujeitos pesquisados, que integram sua

individualidade, que ao se dar o processo de integração no curso, na sua comunidade e na sociedade em geral, mostram a produção das subjetividades inerentes a essa relação de serviço Ne@ad, Cre@ads e usuários. Entre elas destacam-se: a falta de reconhecimento do curso em termos de qualidade; a falta de suporte técnico em algumas instalações didático-pedagógicas (biblioteca); a fragilidade do background dos alunos frente ao seu desejo de um curso válido pela sociedade; a escassez de tecnologia (tele-aula e video-conferência) como modalidade central do curso; a ausência de professores do quadro efetivo da Ufes, num contato mais próximo com o aluno; a dificuldade relacionada ao conteúdo e o desejo de que esse conteúdo se equivalha aos dos cursos presenciais.

Por fim, cabe ressaltar que, embora em termos da oferta do curso em questão, não questionou o processo de massificação da produção de diplomas sem o atendimento do perfil dos usuários. Operacionalmente isso exigiria um esforço muito maior do que essa modalidade de ensino que, embora atenda a uma demanda quantitativa, ainda é muito questionada nos meios acadêmicos, constituindo-se em um atestado de incompetência desse meio a ausência de uma proposta que funcione mais a contento.

Por fim cabe questionar ainda por que as IES federais não se arregimentam em movimento contra a oferta de um serviço que nem se aproxima das questões estruturais do ensino que precisam ser tratadas. Questiona-se por que criar uma UAB, Universidade Aberta do Brasil, cujos recursos concorrem com as das IES tradicionais, ao invés de se melhorar o investimento nessas últimas e aumentar o número de vagas, por exemplo. Além do mais, existem muitas dúvidas quanto às verdadeiras intenções do Governo Federal ao apoiar tal modalidade de ensino sem uma discussão mais ampla, incluindo aí os próprios interessados. Fica no ar algo dos jogos de poder, das politicagens institucionalizadas e populescas, das quais de forma imposta ou por adesão, os reitores tomam parte.

6 REFERÊNCIAS

- AKERLING, G; TREVITT, C. **Enhancing Self-directed Learning Through Educational Technology**: When students resist the change. *Innovations in Education and Training International*, 1999, 36(2), 96-105.
- ALFOLDY, G. **A história social de Roma**. Lisboa: Editorial Presença, 1989.
- ALEXANDER, S. **E-learning Developments and Experiences**. *Education + Training*, 2001, 43 (4/5), p. 240-248.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem**. *Educ. Pesqui.* v.29 n. 2 São Paulo jul./dez. 2003
- AMATO NETO, João. **Reestruturação industrial, terceirização e redes de subcontratação**. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, mar/abr 1995.
- ARAÚJO, José Paulo de. **O Que os Aprendizes Esperam dos Professores na Educação a Distância On-line?** Disponível em: <<http://www.abed.org.br>>. Acesso em: 23 de maio de 2005.
- ARETIO, L. García. **Educación a Distancia Hoy**. Madrid: UNED, 1994.
- BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Padrão Especial de Disseminação de Dados**. Disponível em: <<http://www.bcb.gov.br/>>. Acesso em: 23 de dez de 2005.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Capacitação à distância de professores do ensino fundamental no Brasil**. *Educação & Sociedade*, ano XVIII, nº 59, agosto/97 (308-329)
- BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Codex, 1994.
- BOLZAN, Regina de Fátima Frutuoso de Andrade. O conhecimento tecnológico e o paradigma educacional. **Dissertação** (Mestrado em Engenharia de Produção - UFSC). Florianópolis, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. SEF. **Proposta de diretrizes de política para a educação à distância**. Cadernos Educação Básica (Série Institucional 7). Brasília, MEC/SEF/Codead, 1994.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- BROWN, T. J; CHURCHILL, G. A; PETER, J. P. **Research Note: Improving the Measurement of Service Quality**. *Journal of retailing*, 69, 127-139, Spring, 1993.
- BROWNING, H. C., SINGELMAN, J. **The Emergence of a Service Society**. Springfield, 1978.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **O Egito Antigo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CASTELLS, M. **The Informational City: Information Technology, Economic Restructuring and the Urban-regional Process**. Oxford: Blackwell, 1989.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**: para uso dos estudantes universitários. São Paulo: McGraw Hill, 1983.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 12.ed. São Paulo: Ática, 1999.

CHAVES, Eduardo O. C. **A Tecnologia e os Paradigmas na Educação**: O Paradigma Letrado entre o Paradigma Oral e o Paradigma Audiovisual. Disponível em: <<http://www.edutecnet.com.br>>. Acesso em: 23 Maio 2005.

_____. **Tecnologia na Educação, Ensino a distância Mediada pela Tecnologia**: Conceituação Básica. Disponível em: <www.edutecnet.com.br>. Acesso em: 12 Nov. 2005.

COCHRAN, William G. **Técnicas de amostragem**. Editora Fundo de Cultura. 1965

COMMONWEALTH OF LEARNING (2003). **Virtual University for Small States of the Commonwealth**. Disponível em: <<http://www.col.org>>. Acesso: em 22 Jan 2005.

CORRÊA, Henrique Luiz; GIANESI, Irineu G. N. **Administração estratégica de serviços**. São Paulo: Atlas, 1994.

COSTA, Nadja Maria de Lima. A formação contínua a distância utilizando o “salto para o futuro”: um estudo de caso na escola estadual Prof. Anísio Teixeira em Natal Rio Grande do Norte. **Dissertação** (Programa de Pós-graduação em Engenharia da Produção). Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2001.

DAVIS, Keith; NEWSTROM, John W. **Comportamento humano no trabalho**: uma abordagem psicológica. Tradução de Cecília Whitaker Bergamini e Roberto Coda. São Paulo: Pioneira, 1992.

DOHMEN, G (1967) in: Nunes, Ivônio B., **Noções de educação a distância**. 1992. Disponível em: <<http://www.intelecto.net/ead/ivonio1.html>>. Acesso em: 12 Out. 2005.

DONADONI, Sergio (org.). **O homem egípcio**. Lisboa: Editorial Presença, 1994.

DUARTE, Vanda Catarina. **Capacitação docente em Minas Gerais e São Paulo**: uma análise comparativa. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004 p. 139-168.

ELLISON, John W. **Distance Learning for Today's Librarian**. Library Review. Vo. 49. N. 5. 2000, pp. 240-242.

FINLEY, Moses. **Escravidão Antiga e Ideologia Moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1991.

FISKE, S. T; TAYLOR, S. E. **Social Cognition**. New York: Random House, 1984.

FRANCIOSI, Beatriz Regina; HERRLEIN, Maria Bernadette P. **Curso de Capacitação Docente CCD**. 16 Janeiro/ 2002

FRANCO, Marcelo Araújo; CORDEIRO, Luciana Meneghel; CASTILLO, Renata A. Fonseca del. **O ambiente virtual de aprendizagem e sua incorporação na Unicamp**. Educação e Pesquisa: São Paulo, v.29, n. 2, p. 341-353, jul./dez. 2003

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Avaliação do processo de implementação e do impacto das ações do projeto de educação continuada da Secretaria de Estado da Educação**. São Paulo: Núcleo de Avaliação Educacional, 1998.

FURTADO, Degam C. Capacitação a distância: uma proposta para policiais de postos rodoviários. **Dissertação** (Mestrado em Engenharia de Produção do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina). Florianópolis, 2002.

GADREY, Jean. Emprego, produtividade e avaliação do desempenho dos serviços. In: SALERNO, Mario Sérgio (Org). **Relação de serviço: produção e avaliação**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

HAIR, Joseph F; ANDERSON, Rolph E; TATHAM, Ronald L; BLACK, William C. **Multivariate Data Analysis**. Prentice Hall: New Jersey, 1995

HAVICE, W. L. **College Students' Attitudes Toward Oral lectures and Integrated Media Presentations**. The Journal of Technology Studies, 1999, 25, 51-55.

HILL, T. P. **On Goods and Services**. Review of Income and Wealth, 1977.

HOLMBERG, B. **The Evolution of the Character and Practice of Distance Education**. Open Learning, 47-53, 1995.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad); Censos Demográficos e dos Serviços 1985; Censo de Empresas 1985; Sistema de Contas Nacionais Consolidadas (1990); Anuários Estatísticos; Cartas**.

INMAN, E., KERWIN, M.; MAYES, L. **Instructor and Student Attitudes Toward Distance Learning**. Community College Journal of Research and Practice, 1999, 23, 581-591.

JUNG, Carl G. **Tipos Psicológicos**. Petrópolis: Editora Vozes, 1991.

KOTLER, Philip. **Administração de marketing: análise, planejamento, implementação e controle**. São Paulo: Atlas, 1998.

KUZNETS, S. **Economic Growth of Nations**. 1966.

LABAY, Duncan G; COMM, Clare L. **A case Study Using Gap Analysis to Assess Distance Learning Versus Traditional Course Delivery**. The International Journal of Educational Management: 2003, 312-317.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Mariana de A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1986.

LITTO, Fredric M. Repensando a Educação em Função das Mudanças Sociais e Tecnológicas Recentes. In: OLIVEIRA, Vera Barros de (Org). **Informática em Psicopedagogia**. São Paulo: Editora SENAC, 1996.

LOWE, C.; GUNAWARDENA, C. **A Model and Taxonomy for Designing Evaluation and Research in Distance Education**. Disponível em: <http://www.fernuni-hagen.de/ICDE/final/s_lists/abstract/u2c01666.htm>. Acesso em: 22 Jan 2005.

MADDISON, A. **Phases of Capitalist Development**. Oxford University Press, 1984.

MALHOTRA, N. K. **Marketing Research: an applied orientation**. New Jersey: Prentice Hall, 1996.

MINAS GERAIS. **Projeto de melhoria da qualidade do ensino de primeiro grau – Proqualidade: plano de implementação do programa de capacitação de professores**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo da Educação Superior – 2003. Resumo Técnico**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp>>. Acesso em: 22 Jan 2005

NUNES, I. B. **Noções de educação a distância**. Revista Educação a Distância, Brasília, n. 4/5, p. 7-25, dez/abr 1994.

OCDE. **Services: Statistic on International Transactions 1979-1992**. Statistic Directorate, 1995.

OCKER, R. J. **Collaborative Learning Environments**: Exploring students' attitudes and satisfaction in face-to-face and asynchronous computer conferencing settings. Journal of Interactive Learning Research, 2001, 12(4), 427-448.

PARASURAMAN, A; ZEITHAML, Valaire A; BERRY, Leonard. **A Conceptual Model of Service Quality and its Implications for Future research**. Journal of marketing, vol.49, 41-50, Fall 1985.

_____. **A Multiple-item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality**. Journal of retailing, vol. 64, nº 1, 12-40, New York University, Spring 1988.

_____. **Refinement and Reassessment of the SERVQUAL scale**. Journal of retailing, vol. 67, nº 420-450, New York University, Winter 1991.

PARIKH, Jagdish. **Intuição: a nova fronteira da administração**. São Paulo: Editora Cultrix, 2003.

PERAYA, D. O ciberespaço: um dispositivo de comunicação e de formação midiaticizada. In: ALAVA, S. **Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEREIRA, Carlos Denis de C. Subjetividade e cognição na educação Online. **Dissertação** (Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção – Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2000.

PERO, V. **Terciarização e qualidade do emprego no início dos anos 90** (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: IE/UFRJ, 1995.

PERRY, W.; Rumble, G. **A Short Guide to Distance Education**. Cambridge: International Extension College, 1987.

PETER, Otto. In: NUNES, Ivônio B. **Noções de educação a distância**. 1992. Disponível em: <www.intelecto.net/ead/ivonio1.html>. Acesso em: 02 Out. 2005.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2001.

PRADO, M. E. B. B.; VALENTE, J. A. A. Educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. In: MORAES, M. C. **Educação a distância: fundamentos e práticas**. Campinas: Unicamp/NIED, 2002.

QUINTELLA, Rogério H; MELO, Vanessa Paternostro; LEAL, Raimundo. **Qualidade em serviços educacionais**: o caso da certificação iso 9002 do curso de especialização em administração da Ufba. ENANPAD 2001.

ROBERTS, Karlene H; GRABOWSKI, Martha. Organizações, tecnologia e estruturação. In: CLEGG, Stewart R; HARDY, Cynthia; NERD, Walter R. (orgs). **Handbook de estudos organizacionais**: Ação e análise organizacionais. Vol. 3. São Paulo: Atlas, 2004.

RUST, Roland T; ZAHORIK, Anthony J; KEININGHAM, Thimoty L. **Mensurando o impacto financeiro da sua empresa**: questões para qualidade. São Paulo: Qualitymark, 1993.

SALERNO, Mário Sergio. A seu serviço: interrogações sobre o conceito, os modelos de produção e o trabalho em atividades de serviços. In: SALERNO, Mario Sérgio (Org). **Relação de serviço**: produção e avaliação. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

SANTOS, Boaventura de S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Marcos F. A comunicação na relação de serviço: um estudo exploratório. **Dissertação** (Programa de Pós-graduação em Administração – Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: 2005.

SÃO PAULO (Estado). **Projeto de educação continuada 1996-1998**. São Paulo: Secretaria da Educação, jul.1996.

SAVIANI, Dermeval. Análise do substitutivo ao projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Cortez, 1990.

SCHILLING, Voltaire. **Revolução francesa**. São Paulo: Novo Século, 2003.

SCHULTZ, Duane P; SCHULTZ, Sydney Ellen. **Teorias da personalidade**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

SCHUMPETER, Joseph A. **Capitalismo, socialismo e democracia**. Tradução de Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1984.

SELLTIZ, Claire. JAHODA, Marie. DEUTSCH, Morton. COOK, Stuart W. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1974.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SILVESTRO, R; FITZGERALD, L; JOHNSTON, R; VOSS, C. **Towards a Classification of Service Processes**. International Journal of Service Industry Management, Vol. 3, 1992.

SLACK, Nigel et al. **Administração da produção**. São Paulo: Atlas, 2002.

STEIL, Andrea Valéria; PILLON, Ana Elisa; KERN, Vinícius Medina. **Atitudes com relação à educação a distância em uma universidade**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 253-262, mai./ago. 2005

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

U. S. DEPARTMENT OF EDUCATION. **The Condition of Education**. National Center for Education Statistics – NCES. Disponível em: <www.nces.ed.gov/pubs2004/2004077.pdf>. Acesso em: 24 Abril 2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Proposta de criação do núcleo de educação aberta e a distância (NEAAD)**. Vitória, 2000. Mimeografado.

VEIGA, R. T. **Satisfação e qualidade percebida: como essas variáveis se relacionam na formação das intenções comportamentais dos clientes dos serviços?** Tese de Doutorado Belo Horizonte: CEPEAD, UFMG, 1998.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 1997.

VALENTA, A.; THERRIAULT, D.; DIETER, M.; MRTEK, R. **Identifying Student Attitudes and Learning Styles in Distance Education**. Journal of Asynchronous Learning Networks, 2001, 5(2), 111-127.

VROOM, Victor H. **Work and Motivation**. New York: John Wiley & Sons, 1964.

WITT, Aracy. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: Editora Resenha Tributária Ltda., 1973.

ZARIFIAN, Philippe. **Mutação dos sistemas produtivos e competências profissionais: a produção industrial de serviços**. In: SALERNO, Mario Sérgio (Org). **Relação de serviço: produção e avaliação**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

ZEITHAML, Valaire A; BITNER, Mary Jo. **Marketing de Serviços**: a empresa com foco no cliente. Porto Alegre: Bookman, 2003.

ZEITHAML, Valaire A; PARASURAMAN, A; BERRY, Leonard. **Delivering Quality Service**. New York: Free Press, 1990.

APÊNDICE A – CRE@AD ALEGRE

		2ª Entrada				3ª Entrada				2ª e 3ª Entradas			
		N	Med	Desv Pad	Var	N	Med	Desv Pad	Var	N	Med	Desv Pad	Var
Empatia	q1 q4 q32	108	4,8333	0,5383	0,2897	156	4,9231	0,3688	0,1360	264	4,8864	0,4472	0,2000
		36	4,9167	0,3684	0,136	52	4,9231	0,3884	0,151	88	4,9205	0,3782	0,143
		36	4,5833	0,8062	0,650	52	4,8462	0,5004	0,250	88	4,7386	0,6520	0,425
		36	5,0000	0,0000	0,000	52	5,0000	0,0000	0,000	88	5,0000	0,0000	0,000
Presteza	q2 q5 q6 q7 q31	178	4,6236	0,8430	0,7106	258	4,7171	0,7122	0,5072	436	4,6789	0,7687	0,5909
		35	4,7143	0,6674	0,445	52	4,9423	0,3076	0,0946	87	4,8506	0,4948	0,245
		36	4,9444	0,3333	0,111	52	4,8462	0,5381	0,290	88	4,8864	0,4656	0,217
		36	4,5556	0,9394	0,883	52	4,9231	0,3884	0,151	88	4,7727	0,6903	0,476
		35	3,8857	1,1825	1,398	50	3,8800	1,0622	1,128	85	3,8824	1,1064	1,224
		36	5,0000	0,0000	0,000	52	4,9615	0,2774	0,0769	88	4,9773	0,2132	0,0455
Confiabilidade	q3 q22 q24 q25 q30 q33 q34	247	4,8219	0,5564	0,3096	361	4,9363	0,3229	0,1043	608	4,8898	0,4364	0,1905
		34	4,3529	0,9173	,841	52	4,7692	0,6141	0,377	86	4,6047	0,7712	0,595
		34	4,9706	0,1715	0,0294	49	4,8980	0,4206	0,177	83	4,9277	0,3416	0,117
		36	4,8333	0,5606	,314	52	4,9808	0,1387	0,0192	88	4,9205	0,3782	0,143
		36	4,7500	0,5000	,250	52	4,9808	0,1387	0,0192	88	4,8864	0,3534	0,125
		35	4,8857	0,6761	,457	52	4,9808	0,1387	0,0192	87	4,9425	0,4408	0,194
		36	4,9722	0,1667	0,0278	52	4,9808	0,1387	0,0192	88	4,9773	0,1499	0,0225
		36	4,9722	0,1667	0,0278	52	4,9615	0,2774	0,0769	88	4,9659	0,2373	0,0563
		Tangíveis	q8 q9 q10 q11 q12 q13 q14 q15 q16 q17 q18 q19 q20 q21 q23	524	4,7538	1,0845	1,1762	775	4,6839	0,7310	0,5343	1299	4,7121
36	4,8056			0,5767	0,333	52	4,9231	0,3884	0,151	88	4,8750	0,4749	0,226
35	4,6000			0,7746	0,600	52	4,3846	0,9108	0,830	87	4,4713	0,8605	0,740
36	5,0000			0,0000	0,000	52	4,9615	0,2774	0,0769	88	4,9773	0,2132	0,0455
35	5,0000			0,0000	0,000	52	4,9038	0,4087	0,167	87	4,9425	0,3183	0,101
36	5,0000			0,0000	0,000	52	4,8846	0,4709	0,222	88	4,9318	0,3650	0,133
33	4,0000			1,1180	1,250	51	3,7843	1,0828	1,173	84	3,8690	1,0952	1,200
35	4,4571			0,8859	0,785	52	4,7115	0,6955	0,484	87	4,6092	0,7829	0,613
35	4,6000			0,6945	0,482	52	4,6346	0,7677	0,589	87	4,6207	0,7352	0,540
33	4,6667			0,6455	0,417	52	4,3077	0,9608	0,923	85	4,4471	0,8661	0,750
34	4,8824			0,4777	0,228	51	4,8627	0,4907	0,241	85	4,8706	0,4828	0,233
36	4,8056			0,5767	0,333	52	4,9038	0,4087	0,167	88	4,8636	0,4838	0,234
36	4,8889			0,3984	0,159	52	4,7692	0,6452	0,416	88	4,8182	0,5580	0,311
34	4,7941			0,5382	0,290	50	4,4800	0,8862	0,785	84	4,6071	0,7764	0,603
36	4,9444			0,2323	0,0540	52	4,9808	0,1387	0,0192	88	4,9659	0,1825	0,0333
34	4,7941			0,5382	0,290	51	4,7451	0,6586	0,434	85	4,7647	0,6104	0,373
Garantias	q26 q27 q28 q35			141	4,9291	0,3305	0,1092	204	4,7794	0,6162	0,3797	345	4,8406
		36	4,9722	0,1667	0,0278	52	4,9615	0,1942	0,0384	88	4,9659	0,1825	0,0333
		35	4,9714	0,1690	0,0286	49	4,9796	0,1429	0,0208	84	4,9762	0,1534	0,0235
		34	4,9412	0,3430	0,1176	52	5,0000	0,0000	0,000	86	4,9767	0,2157	0,0465
		36	4,8333	0,5071	0,257	51	4,1765	0,9941	0,988	87	4,4483	0,8860	0,785
		q29	36	1,8889	1,2137	1,473	52	1,4231	1,0543	1,112	88	1,6136	1,1390

APÊNDICE B – CRE@AD BARRA DE SÃO FRANCISCO

	2ª Entrada				3ª Entrada				2ª e 3ª Entradas			
	N	Med	Desv Pad	Var	N	Med	Desv Pad	Var	N	Med	Desv Pad	Var
Empatia	267	4,4569	0,8140	0,6626								
q1	89	4,3034	0,9096	0,827								
q4	89	4,1910	0,8512	0,724								
q32	89	4,8764	0,4216	0,178								
Presteza	443	4,4718	0,8434	0,7113								
q2	87	4,1954	0,8739	0,764								
q5	89	4,6629	0,6899	0,476								
q6	89	4,3034	0,9932	0,986								
q7	88	4,4205	0,8934	0,798								
q31	90	4,7667	0,5816	0,338								
Confiabilidade	620	4,4710	0,8474	0,7181								
q3	89	3,8202	0,8863	0,785								
q22	85	4,2353	1,0077	1,015								
q24	90	4,5333	0,8638	0,746								
q25	88	4,5568	0,8691	0,755								
q30	88	4,6136	0,6684	0,447								
q33	90	4,8333	0,5028	0,253								
q34	90	4,6889	0,6297	0,397								
Tangíveis	1327	3,9849	1,1262	1,2682								
q8	88	4,0795	0,8607	0,741								
q9	88	3,8409	0,9576	0,917								
q10	90	4,3778	1,0009	1,002								
q11	88	4,0341	0,9994	0,999								
q12	90	4,4333	0,8218	0,675								
q13	89	3,8090	1,0431	1,088								
q14	89	3,7640	1,3145	1,728								
q15	88	3,6932	1,2163	1,479								
q16	88	3,7045	1,2700	1,613								
q17	85	3,8235	1,2265	1,504								
q18	89	4,0000	1,2247	1,500								
q19	89	3,9775	1,1964	1,431								
q20	89	3,9101	1,2307	1,515								
q21	90	4,1111	1,0326	1,066								
q23	87	4,1954	1,1190	1,252								
Garantias	351	4,6439	0,7454	0,5557								
q26	88	4,7159	0,7263	0,528								
q27	87	4,5517	0,8594	0,739								
q28	88	4,9432	0,2778	0,0772								
q35	88	4,3636	0,8467	0,717								
q29	88	2,6818	1,5203	2,311								

APÊNDICE C – CRE@AD CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM

	2ª Entrada				3ª Entrada				2ª e 3ª Entradas			
	N	Med	Desv Pad	Var	N	Med	Desv Pad	Var	N	Med	Desv Pad	Var
Empatia	24	4,7917	0,6580	0,433	99	4,5657	0,8102	0,656	123	4,6098	0,7855	0,617
q1	8	4,6250	1,0607	1,125	33	4,3030	0,9180	0,843	41	4,3659	0,9422	0,888
q4	8	4,8750	0,3536	0,125	33	4,4242	0,9364	0,877	41	4,5122	0,8695	0,756
q32	8	4,8750	0,3536	0,125	33	4,9697	0,1741	0,030	41	4,9512	0,2181	0,048
Presteza	39	4,4615	1,0723	1,138	163	4,5460	0,8104	0,657	202	4,5297	0,8648	0,748
q2	7	4,8571	0,3780	0,143	31	4,0323	0,9481	0,899	38	4,1842	0,9258	0,857
q5	8	4,6250	0,7440	0,554	33	4,7273	0,6742	0,455	41	4,7073	0,6798	0,462
q6	8	3,5000	1,7728	3,143	33	4,4242	0,9364	0,877	41	4,2439	1,1786	1,389
q7	8	4,5000	0,9258	0,857	33	4,5455	0,7942	0,631	41	4,5366	0,8092	0,655
q31	8	4,8750	0,3536	0,125	33	4,9697	0,1741	0,030	41	4,9512	0,2181	0,048
Confiabilidade	55	4,8000	0,5235	0,274	230	4,5696	0,8264	0,683	285	4,6140	0,7817	0,611
q3	8	4,8750	0,3536	0,125	33	3,0303	0,6840	0,468	41	3,3902	0,9715	0,944
q22	7	4,5714	0,7868	0,619	32	4,4687	0,8418	0,709	39	4,4872	0,8231	0,677
q24	8	4,6250	0,7440	0,554	33	4,7576	0,6139	0,377	41	4,7317	0,6334	0,401
q25	8	4,6250	0,7440	0,554	33	4,8788	0,4151	0,172	41	4,8293	0,4951	0,245
q30	8	4,8750	0,3536	0,125	33	4,9697	0,1741	0,030	41	4,9512	0,2181	0,048
q33	8	5,0000	0,0000	0,000	33	4,9394	0,2423	0,059	41	4,9512	0,2181	0,048
q34	8	5,0000	0,0000	0,000	33	4,9394	0,2423	0,059	41	4,9512	0,2181	0,048
Tangíveis	120	4,6167	0,8519	0,726	489	4,1759	1,1496	1,322	609	4,2627	1,1106	1,234
q8	8	4,1250	1,4577	2,125	33	4,3939	0,8638	0,746	41	4,3415	0,9902	0,980
q9	8	4,3750	0,9161	0,839	33	3,6061	0,8993	0,809	41	3,7561	0,9429	0,889
q10	8	5,0000	0,0000	0,000	33	4,9697	0,1741	0,030	41	4,9756	0,1562	0,024
q11	8	5,0000	0,0000	0,000	33	4,7273	0,6742	0,455	41	4,7805	0,6129	0,376
q12	8	5,0000	0,0000	0,000	33	4,7273	0,6261	0,392	41	4,7805	0,5706	0,326
q13	8	4,3750	1,4079	1,982	32	3,3125	0,9311	0,867	40	3,5250	1,1091	1,230
q14	8	4,6250	0,7440	0,554	33	4,0000	1,4790	2,187	41	4,1220	1,3819	1,910
q15	8	4,6250	0,7440	0,554	33	4,0606	1,3906	1,934	41	4,1707	1,3020	1,695
q16	8	4,6250	0,7440	0,554	33	4,0606	1,3906	1,934	41	4,1707	1,3020	1,695
q17	8	4,1250	1,4577	2,125	32	3,9063	1,2011	1,443	40	3,9500	1,2393	1,536
q18	8	4,6250	0,7440	0,554	32	4,2500	1,1640	1,355	40	4,3250	1,0952	1,199
q19	8	4,6250	0,7440	0,554	32	4,2500	1,1640	1,355	40	4,3250	1,0952	1,199
q20	8	4,6250	0,7440	0,554	32	4,3125	1,1483	1,319	40	4,3750	1,0786	1,163
q21	8	4,6250	0,7440	0,554	33	4,3333	1,1365	1,292	41	4,3902	1,0695	1,144
q23	8	4,8750	0,3536	0,125	32	3,6875	1,2032	1,448	40	3,9250	1,1851	1,404
Garantias	32	4,9063	0,3902	0,152	130	4,6000	0,774	0,5984	162	4,6605	0,7237	0,524
q26	8	5,0000	0,0000	0,000	33	4,8788	0,4151	0,172	41	4,9024	0,3745	0,140
q27	8	4,8750	0,3536	0,125	32	4,7500	0,6222	0,387	40	4,7750	0,5768	0,333
q28	8	5,0000	0,0000	0,000	33	4,9697	0,1741	0,030	41	4,9756	0,1562	0,024
q35	8	4,7500	0,7071	0,500	32	3,7813	0,9750	0,951	40	3,9750	0,9997	0,999
q29	8	3,3750	1,9955	3,982	33	1,3939	1,1710	1,371	41	1,7805	1,5574	2,426

APÊNDICE D – CRE@AD COLATINA

	2ª Entrada				3ª Entrada				2ª e 3ª Entradas					
	N	Med	Desv Pad	Var	N	Med	Desv Pad	Var	N	Med	Desv Pad	Var		
Empatia	47	4,9574	0,2917	0,085	51	4,9608	0,1960	0,038	98	4,9592	0,2453	0,060		
	q1	15	5,0000	0,0000	0,000	17	4,9412	0,2425	0,059	32	4,9688	0,1768	0,031	
	q4	16	5,0000	0,0000	0,000	17	5,0000	0,0000	0,000	33	5,0000	0,0000	0,000	
	q32	16	4,8750	0,5000	0,250	17	4,9412	0,2425	0,059	33	4,9091	0,3844	0,148	
Presteza	79	4,9747	0,1581	0,025	85	4,9882	0,1085	0,012	164	4,9817	0,1365	0,019		
	q2	16	5,0000	0,0000	0,000	17	5,0000	0,0000	0,000	33	5,0000	0,0000	0,000	
	q5	16	4,9375	0,2500	0,063	17	5,0000	0,0000	0,000	33	4,9697	0,1741	0,030	
	q6	16	5,0000	0,0000	0,000	17	4,9412	0,2425	0,059	33	4,9697	0,1741	0,030	
	q7	16	4,9375	0,2500	0,063	17	5,0000	0,0000	0,000	33	4,9697	0,1741	0,030	
	q31	15	5,0000	0,0000	0,000	17	5,0000	0,0000	0,000	32	5,0000	0,0000	0,000	
Confiabilidade	111	4,6306	0,7252	0,526	119	4,7815	0,5233	0,274	230	4,7087	0,6321	0,399		
	q3	15	4,7333	0,4577	0,210	17	4,5882	0,7952	0,632	32	4,6563	0,6530	0,426	
	q22	16	3,4375	0,7274	0,529	17	4,4706	0,6243	0,390	33	3,9697	0,8472	0,718	
	q24	16	4,6875	0,4787	0,229	17	4,8824	0,4851	0,235	33	4,7879	0,4846	0,235	
	q25	16	4,8750	0,5000	0,250	17	4,8824	0,4851	0,235	33	4,8788	0,4846	0,235	
	q30	16	4,8125	0,7500	0,563	17	4,9412	0,2425	0,059	33	4,8788	0,5453	0,297	
	q33	16	5,0000	0,0000	0,000	17	4,8235	0,3930	0,154	33	4,9091	0,2919	0,085	
	q34	16	4,8750	0,5000	0,250	17	4,8824	0,3321	0,110	33	4,8788	0,4151	0,172	
Tangíveis	236	4,5847	0,7302	0,533	254	4,4843	0,7888	0,622	490	4,5327	0,7621	0,581		
	q8	16	5,0000	0,0000	0,000	17	4,9412	0,2425	0,059	33	4,9697	0,1741	0,030	
	q9	15	4,2000	1,0142	1,029	17	4,3529	0,7859	0,618	32	4,2812	0,8884	0,789	
	q10	16	4,7500	0,5774	0,333	17	4,6471	0,7019	0,493	33	4,6970	0,6366	0,405	
	q11	16	4,8125	0,4031	0,163	17	4,3529	0,8618	0,743	33	4,5758	0,7084	0,502	
	q12	15	4,3333	0,9759	0,952	17	2,9412	0,4287	0,184	32	3,5938	1,0115	1,023	
	q13	16	3,8125	0,8342	0,696	17	3,2353	0,4372	0,191	33	3,5152	0,7124	0,508	
	q14	16	4,8750	0,3416	0,117	17	4,8824	0,4851	0,235	33	4,8788	0,4151	0,172	
	q15	16	4,7500	0,4472	0,200	17	4,9412	0,2425	0,059	33	4,8485	0,3641	0,133	
	q16	16	4,8125	0,4031	0,163	17	4,8235	0,3930	0,154	33	4,8182	0,3917	0,153	
	q17	16	5,0000	0,0000	0,000	17	4,9412	0,2425	0,059	33	4,9697	0,1741	0,030	
	q18	16	4,0625	0,9979	0,996	17	4,4118	0,7123	0,507	33	4,2424	0,8671	0,752	
	q19	16	4,1875	0,9106	0,829	16	4,5000	0,6325	0,400	32	4,3438	0,7874	0,620	
	q20	16	4,4375	0,8139	0,663	17	4,6471	0,6063	0,368	33	4,5455	0,7111	0,506	
	q21	15	5,0000	0,0000	0,000	17	4,7647	0,4372	0,191	32	4,8750	0,3360	0,113	
	q23	15	4,7333	0,4577	0,210	17	4,8824	0,3321	0,110	32	4,8125	0,3966	0,157	
	Garantias	64	4,9688	0,2500	0,063	68	4,9412	0,2933	0,086	132	4,9545	0,2725	0,074	
		q26	16	5,0000	0,0000	0,000	17	4,8824	0,3321	0,110	33	4,9394	0,2423	0,059
		q27	16	5,0000	0,0000	0,000	17	4,8824	0,4851	0,235	33	4,9394	0,3482	0,121
q28		16	5,0000	0,0000	0,000	17	5,0000	0,0000	0,000	33	5,0000	0,0000	0,000	
q35		16	4,8750	0,5000	0,250	17	5,0000	0,0000	0,000	33	4,9394	0,3482	0,121	
q29	16	1,0625	0,2500	0,063	17	1,0000	0,0000	0,000	33	1,0303	0,1741	0,030		

APÊNDICE E – CRE@AD GUAÇUÍ

		2ª Entrada				3ª Entrada				2ª e 3ª Entradas			
		N	Med	Desv Pad	Var	N	Med	Desv Pad	Var	N	Med	Desv Pad	Var
Empatia	q1 q4 q32	36	4,9722	0,1667	0,028	85	4,7529	0,6529	0,426	121	4,8182	0,5627	0,317
		12	5,0000	0,0000	0,000	29	4,7931	0,6199	0,384	41	4,8537	0,5273	0,278
		12	4,9167	0,2887	0,083	27	4,6667	0,7338	0,538	39	4,7436	0,6373	0,406
		12	5,0000	0,0000	0,000	29	4,7931	0,6199	0,384	41	4,8537	0,5273	0,278
Presteza	q2 q5 q6 q7 q31	60	4,3500	1,0549	1,113	143	4,6503	0,8244	0,680	203	4,5616	0,9065	0,822
		12	4,4167	0,9003	0,811	29	4,6552	0,7689	0,591	41	4,5854	0,8055	0,649
		12	4,5000	0,7977	0,636	29	4,8621	0,5158	0,266	41	4,7561	0,6237	0,389
		12	4,3333	0,8876	0,788	29	4,7241	0,7019	0,493	41	4,6098	0,7707	0,594
		12	3,5000	1,5667	2,455	27	4,1481	1,2620	1,593	39	3,9487	1,3755	1,892
		12	5,0000	0,0000	0,000	29	4,8276	0,5391	0,291	41	4,8780	0,4580	0,210
Confiabilidade	q3 q22 q24 q25 q30 q33 q34	83	4,8193	0,4974	0,247	196	4,6173	0,7656	0,586	279	4,6774	0,7019	0,493
		12	4,2500	0,8660	0,750	27	4,4444	0,8916	0,795	39	4,3846	0,8771	0,769
		11	4,6364	0,6742	0,455	26	4,7308	0,6668	0,445	37	4,7027	0,6610	0,437
		12	4,9167	0,2887	0,083	28	4,5000	0,8389	0,704	40	4,6250	0,7403	0,548
		12	4,9167	0,2887	0,083	28	4,5357	0,8381	0,702	40	4,6500	0,7355	0,541
		12	5,0000	0,0000	0,000	29	4,7586	0,6356	0,404	41	4,8293	0,5433	0,295
		12	5,0000	0,0000	0,000	29	4,7241	0,7019	0,493	41	4,8049	0,6008	0,361
		12	5,0000	0,0000	0,000	29	4,6207	0,7752	0,601	41	4,7317	0,6717	0,451
Tangíveis	q8 q9 q10 q11 q12 q13 q14 q15 q16 q17 q18 q19 q20 q21 q23	179	4,4134	0,9404	0,884	422	4,5095	0,8953	0,802	601	4,4809	0,9092	0,827
		12	4,3333	0,8876	0,788	29	4,5172	1,1533	1,330	41	4,4634	1,0747	1,155
		12	4,2500	1,0553	1,114	28	4,1429	1,1127	1,238	40	4,1750	1,0834	1,174
		12	4,7500	0,6216	0,386	29	4,7931	0,5593	0,313	41	4,7805	0,5706	0,326
		12	4,5833	0,7930	0,629	29	4,7931	0,5593	0,313	41	4,7317	0,6334	0,401
		12	4,5000	0,7977	0,636	29	4,5862	0,7800	0,608	41	4,5610	0,7762	0,602
		12	2,9167	1,1645	1,356	29	3,6552	1,3168	1,734	41	3,4390	1,3048	1,702
		12	4,5833	0,6686	0,447	27	4,4815	0,8490	0,721	39	4,5128	0,7905	0,625
		12	4,6667	0,6513	0,424	27	4,3704	0,8835	0,781	39	4,4615	0,8223	0,676
		12	4,4167	0,7930	0,629	26	4,2692	0,9190	0,845	38	4,3158	0,8732	0,762
		12	3,9167	1,3114	1,720	29	4,6207	0,7277	0,530	41	4,4146	0,9741	0,949
		12	4,8333	0,5774	0,333	28	4,7143	0,7127	0,508	40	4,7500	0,6699	0,449
		12	4,6667	0,7785	0,606	28	4,7143	0,7127	0,508	40	4,7000	0,7232	0,523
		12	4,6667	0,7785	0,606	28	4,5357	0,8381	0,702	40	4,5750	0,8130	0,661
		12	4,6667	0,7785	0,606	28	4,8214	0,5480	0,300	40	4,7750	0,6197	0,384
		11	4,4545	0,8202	0,673	28	4,6071	0,7860	0,618	39	4,5641	0,7879	0,621
		Garantias	q26 q27 q28 q35	48	4,8542	0,4120	0,170	114	4,7105	0,7005	0,491	162	4,7531
12	4,9167			0,2887	0,083	29	4,6552	0,7689	0,591	41	4,7317	0,6717	0,451
12	4,8333			0,3892	0,152	27	4,7037	0,7240	0,524	39	4,7436	0,6373	0,406
12	4,9167			0,2887	0,083	29	4,8621	0,5158	0,266	41	4,8780	0,4580	0,210
12	4,7500			0,6216	0,386	29	4,6207	0,7752	0,601	41	4,6585	0,7283	0,530
q29	12	2,7500	1,4848	2,205	29	1,8276	0,9285	0,862	41	2,0976	1,1791	1,390	

APÊNDICE F – CRE@AD LINHARES

	2ª Entrada				3ª Entrada				2ª e 3ª Entradas				
	N	Med	Desv Pad	Var	N	Med	Desv Pad	Var	N	Med	Desv Pad	Var	
Empatia	q1 q4 q32	131	4,6031	0,8830	0,780	111	4,8649	0,4153	0,172	242	4,7231	0,7186	0,516
		44	4,4545	0,9010	0,812	37	4,8649	0,4191	0,176	81	4,6420	0,7468	0,558
		43	4,4419	1,1191	1,252	37	4,7838	0,5341	0,285	80	4,6000	0,9085	0,825
		44	4,9091	0,4214	0,178	37	4,9459	0,2292	0,053	81	4,9259	0,3456	0,119
Presteza	q2 q5 q6 q7 q31	220	4,4091	1,0752	1,156	182	4,5879	1,0671	1,139	402	4,4900	1,0739	1,153
		45	4,4889	1,0792	1,165	35	4,7143	0,6674	0,445	80	4,5875	0,9236	0,853
		44	4,5909	0,9958	0,992	37	4,9459	0,3288	0,108	81	4,7531	0,7831	0,613
		44	4,5227	0,8488	0,720	37	4,9459	0,3288	0,108	81	4,7160	0,6934	0,481
		43	3,6047	1,3477	1,816	37	3,4054	1,7711	3,137	80	3,5125	1,5508	2,405
		44	4,8182	0,5816	0,338	36	4,9444	0,3333	0,111	80	4,8750	0,4872	0,237
Confiabilidade	q3 q22 q24 q25 q30 q33 q34	305	4,7016	0,7367	0,532	256	4,8047	0,5815	0,338	561	4,7487	0,6676	0,446
		43	4,2326	1,1920	1,421	37	4,4054	0,9563	0,914	80	4,3125	1,0861	1,180
		44	4,6818	0,7708	0,594	34	4,7353	0,6656	0,443	78	4,7051	0,7227	0,522
		43	4,7209	0,6296	0,396	37	4,8649	0,4191	0,176	80	4,7875	0,5441	0,296
		42	4,9048	0,3702	0,137	37	4,7838	0,5838	0,341	79	4,8481	0,4827	0,233
		44	4,7727	0,6048	0,366	37	4,9459	0,3288	0,108	81	4,8519	0,5028	0,253
		45	4,8222	0,5347	0,286	37	5,0000	0,0000	0,000	82	4,9024	0,4040	0,163
		44	4,7727	0,5650	0,319	37	4,8919	0,4585	0,210	81	4,8272	0,5194	0,270
Tangiveis	q8 q9 q10 q11 q12 q13 q14 q15 q16 q17 q18 q19 q20 q21 q23	641	4,5495	0,9474	0,881	536	4,5690	0,9796	0,960	1177	4,5628	0,9572	0,916
		45	4,9111	0,3582	0,128	37	4,8108	0,6599	0,435	82	4,8659	0,5155	0,266
		45	4,3556	1,1313	1,280	36	4,2222	1,1979	1,435	81	4,2963	1,1559	1,336
		45	4,8667	0,4045	0,164	37	4,8378	0,5008	0,251	82	4,8537	0,4478	0,201
		43	4,8605	0,4130	0,171	37	4,9459	0,3288	0,108	80	4,9000	0,3765	0,142
		43	4,5349	0,9347	0,874	37	4,7297	0,8708	0,758	80	4,6250	0,9053	0,820
		44	3,0227	1,0227	1,046	36	2,6111	1,3369	1,787	80	2,8375	1,1848	1,404
		41	4,5366	1,0511	1,105	35	4,7714	0,7702	0,593	76	4,6447	0,9339	0,872
		41	4,5366	1,0511	1,105	34	4,6471	0,9497	0,902	75	4,5867	1,0013	1,003
		41	4,5854	1,0241	1,049	34	4,4706	0,9609	0,923	75	4,5333	0,9910	0,982
		41	4,6585	0,8547	0,730	34	4,7059	0,9055	0,820	75	4,6800	0,8724	0,761
		43	4,6512	0,7833	0,614	36	4,8333	0,5071	0,257	79	4,7342	0,6738	0,454
		43	4,5814	1,0055	1,011	36	4,8611	0,4871	0,237	79	4,7089	0,8189	0,671
		42	4,6667	0,8458	0,715	36	4,7500	0,6492	0,421	78	4,7051	0,7578	0,574
		42	4,8095	0,5516	0,304	35	4,7714	0,7702	0,593	77	4,7922	0,6557	0,430
		42	4,8333	0,4897	0,240	36	4,5556	0,7725	0,597	78	4,7051	0,6468	0,418
		Garantias	q26 q27 q28 q35	173	4,8844	0,4155	0,173	145	4,6621	0,8758	0,767	318	4,7830
42	4,9762			0,1543	0,024	36	4,8611	0,4871	0,237	78	4,9231	0,3520	0,124
44	4,7955			0,5937	0,353	35	4,5143	0,8531	0,728	79	4,6709	0,7289	0,531
44	4,9773			0,1508	0,023	37	5,0000	0,0000	0,000	81	4,9877	0,1111	0,012
43	4,7907			0,5145	0,265	37	4,2703	1,3468	1,814	80	4,5500	1,0176	1,035
	q29	44	1,2500	0,7813	0,610	35	2,2571	1,6863	2,844	79	1,6962	1,3526	1,830

APÊNDICE G – CRE@AD MONTANHA

	2ª Entrada				3ª Entrada				2ª e 3ª Entradas					
	N	Med	Desv Pad	Var	N	Med	Desv Pad	Var	N	Med	Desv Pad	Var		
Empatia		167	4,0060	1,0782	1,163	80	4,4625	0,8104	0,657	247	4,1538	1,0204	1,041	
	q1	56	3,6429	1,0167	1,034	27	4,0370	0,9398	0,883	83	3,7711	1,0040	1,008	
	q4	54	3,7963	1,2034	1,448	26	4,4615	0,7606	0,578	80	4,0125	1,1194	1,253	
	q32	57	4,5614	0,7563	0,572	27	4,8889	0,4237	0,179	84	4,6667	0,6825	0,466	
Presteza		274	3,7044	1,3274	1,762	134	4,3284	1,0604	1,124	408	3,9093	1,2789	1,635	
	q2	56	3,5714	1,0593	1,122	27	3,6667	0,8771	0,769	83	3,6024	0,9993	0,999	
	q5	55	3,8000	1,3931	1,941	27	4,7778	0,6405	0,410	82	4,1220	1,2803	1,639	
	q6	55	3,9818	1,0272	1,055	27	4,8519	0,5338	0,285	82	4,2683	0,9819	0,964	
	q7	51	2,6275	1,4961	2,238	26	3,5000	1,4765	2,180	77	2,9221	1,5370	2,362	
	q31	57	4,4386	0,9452	0,893	27	4,8148	0,5573	0,311	84	4,5595	0,8552	0,731	
Confiabilidade		392	4,2219	0,9511	0,905	186	4,4301	0,8561	0,733	578	4,2889	0,9260	0,857	
	q3	56	3,5357	0,9528	0,908	26	3,6154	1,0612	1,126	82	3,5610	0,9825	0,965	
	q22	53	3,8868	0,9539	0,910	25	4,1600	0,8981	0,807	78	3,9744	0,9394	0,882	
	q24	56	4,1786	0,9928	0,986	27	4,4074	0,8884	0,789	83	4,2530	0,9607	0,923	
	q25	57	4,1404	0,9532	0,909	27	4,4074	0,8884	0,789	84	4,2262	0,9359	0,876	
	q30	57	4,6140	0,7735	0,598	27	4,7037	0,6086	0,370	84	4,6429	0,7222	0,522	
	q33	57	4,7719	0,5351	0,286	27	4,9259	0,2669	0,071	84	4,8214	0,4698	0,221	
	q34	56	4,3929	0,8671	0,752	27	4,7407	0,4466	0,199	83	4,5060	0,7710	0,594	
Tangíveis		797	3,8720	1,1920	1,421	397	3,8967	1,0995	1,209	1194	3,8802	1,1617	1,349	
	q8	55	4,4545	0,9966	0,993	27	4,7407	0,6559	0,430	82	4,5488	0,9048	0,819	
	q9	56	3,9464	1,1349	1,288	27	4,2593	0,9027	0,815	83	4,0482	1,0696	1,144	
	q10	56	4,6071	0,7788	0,606	27	4,3704	0,8835	0,781	83	4,5301	0,8166	0,667	
	q11	56	4,1786	0,9363	0,877	27	3,9259	0,9578	0,917	83	4,0964	0,9450	0,893	
	q12	54	3,7037	1,1265	1,269	26	3,2692	0,8274	0,685	80	3,5625	1,0536	1,110	
	q13	50	2,3800	1,3834	1,914	26	2,5000	0,9055	0,820	76	2,4211	1,2357	1,527	
	q14	54	3,6667	1,2131	1,472	26	3,8077	1,0961	1,202	80	3,7125	1,1713	1,372	
	q15	54	3,7222	0,9793	0,959	26	3,8462	1,0842	1,175	80	3,7625	1,0094	1,019	
	q16	47	3,5957	1,1356	1,290	26	3,8077	1,0961	1,202	73	3,6712	1,1187	1,252	
	q17	51	4,2157	0,9233	0,853	27	4,4074	0,8439	0,712	78	4,2821	0,8958	0,803	
	q18	56	3,8036	1,1508	1,324	27	3,8148	1,1779	1,387	83	3,8072	1,1525	1,328	
	q19	55	3,8727	1,0725	1,150	27	3,6667	1,1435	1,308	82	3,8049	1,0936	1,196	
	q20	48	3,8542	1,2881	1,659	27	3,7037	1,1706	1,370	75	3,8000	1,2412	1,541	
	q21	55	4,0727	1,1031	1,217	27	4,3333	0,8771	0,769	82	4,1585	1,0360	1,073	
	q23	50	3,8200	1,2070	1,457	24	3,9167	1,0598	1,123	74	3,8514	1,1549	1,334	
	Garantias		217	4,4839	0,8665	0,751	106	4,7736	0,6236	0,389	323	4,5387	0,8233	0,678
		q26	55	4,3636	0,8895	0,791	27	4,5556	0,8006	0,641	82	4,4268	0,8611	0,741
q27		50	4,5000	0,8144	0,663	26	4,7692	0,6516	0,425	76	4,5921	0,7690	0,591	
q28		57	4,7895	0,7255	0,526	26	4,8077	0,5670	0,322	83	4,7952	0,6764	0,458	
q35		55	4,2727	0,9517	0,906	27	4,4815	0,8024	0,644	82	4,3415	0,9057	0,820	
q29	55	2,0909	1,5785	2,492	26	2,5769	1,3319	1,774	81	2,2469	1,5127	2,288		

APÊNDICE H – CRE@AD NOVA VENÉCIA

		2ª Entrada				3ª Entrada				2ª e 3ª Entradas			
		N	Med	Desv Pad	Var	N	Med	Desv Pad	Var	N	Med	Desv Pad	Var
Empatia	q1 q4 q32	168	4,4643	0,8816	0,777	111	4,4054	0,8353	0,698	279	4,4409	0,8624	0,744
		56	4,4107	0,8899	0,792	37	4,2432	0,8946	0,800	93	4,3441	0,8907	0,793
		55	4,0909	1,0412	1,084	37	4,1892	0,9079	0,824	92	4,1304	0,9858	0,972
		57	4,8772	0,4255	0,181	37	4,7838	0,5341	0,285	94	4,8404	0,4707	0,222
Presteza	q2 q5 q6 q7 q31	288	4,4306	0,9958	0,992	184	4,3587	1,0567	1,117	472	4,4025	1,0195	1,039
		56	3,9107	1,1000	1,210	37	4,1081	1,1495	1,321	93	3,9892	1,1180	1,250
		58	4,5690	1,0107	1,021	36	4,6667	0,7928	0,629	94	4,6064	0,9300	0,865
		58	4,3276	1,0494	1,101	37	4,2703	1,0710	1,147	95	4,3053	1,0526	1,108
		58	4,5345	0,9772	0,955	37	4,0270	1,3014	1,694	95	4,3368	1,1356	1,290
		58	4,7931	0,5544	0,307	37	4,7297	0,6932	0,480	95	4,7684	0,6094	0,371
Confiabilidade	q3 q22 q24 q25 q30 q33 q34	399	4,3659	1,0082	1,017	258	4,1705	1,0221	1,045	657	4,2892	1,0174	1,035
		55	3,8545	1,1125	1,238	37	3,6757	1,1317	1,281	92	3,7826	1,1176	1,249
		57	4,2281	1,1342	1,286	37	3,6486	1,2520	1,568	94	4,0000	1,2093	1,462
		58	4,3793	1,0895	1,187	37	4,0541	1,1042	1,219	95	4,2526	1,1010	1,212
		58	4,4138	0,9739	0,949	37	4,0811	1,0376	1,077	95	4,2842	1,0070	1,014
		58	4,2241	1,1089	1,230	37	4,5135	0,7311	0,535	95	4,3368	0,9851	0,970
		57	4,8596	0,4407	0,194	37	4,7568	0,4350	0,189	94	4,8191	0,4390	0,193
		56	4,5893	0,7330	0,537	36	4,4722	0,6964	0,485	92	4,5435	0,7173	0,515
Tangiveis	q8 q9 q10 q11 q12 q13 q14 q15 q16 q17 q18 q19 q20 q21 q23	846	3,9149	1,2113	1,467	550	3,5727	1,4452	2,089	1396	3,7801	1,3186	1,739
		58	4,3448	1,0687	1,142	37	4,1892	1,0230	1,047	95	4,2842	1,0484	1,099
		55	3,4909	1,2453	1,551	37	3,0541	1,1291	1,275	92	3,3152	1,2128	1,471
		57	4,5439	0,9077	0,824	37	4,3243	1,0815	1,170	94	4,4574	0,9801	0,961
		58	4,0000	1,3508	1,825	36	4,0833	0,9964	0,993	94	4,0319	1,2221	1,494
		58	3,6379	1,4228	2,025	37	3,5135	1,1456	1,312	95	3,5895	1,3168	1,734
		58	3,6034	1,0586	1,121	36	2,9722	1,3833	1,913	94	3,3617	1,2256	1,502
		57	3,8947	1,1754	1,382	37	3,2973	1,6975	2,881	94	3,6596	1,4260	2,033
		56	3,8036	1,1024	1,215	37	3,6757	1,3955	1,947	93	3,7527	1,2217	1,493
		55	3,6727	1,2180	1,484	36	3,4444	1,6291	2,654	91	3,5824	1,3910	1,935
		55	3,8364	1,1509	1,325	37	3,8919	1,2198	1,488	92	3,8587	1,1728	1,375
		56	4,0714	1,1258	1,268	37	3,3514	1,7672	3,123	93	3,7849	1,4510	2,105
		56	3,9286	1,1887	1,413	37	3,2703	1,6440	2,703	93	3,6667	1,4168	2,007
		55	3,6909	1,3316	1,773	37	3,1892	1,7294	2,991	92	3,4891	1,5154	2,297
		58	3,8448	1,3219	1,747	37	3,6216	1,4972	2,242	95	3,7579	1,3893	1,930
		54	4,3519	0,9743	0,949	35	3,7143	1,4053	1,975	89	4,1011	1,1970	1,433
Garantias	q26 q27 q28 q35	228	4,5526	0,9109	0,830	147	4,5442	0,7958	0,633	375	4,5493	0,8665	0,751
		58	4,7414	0,7389	0,546	37	4,5405	0,6496	0,422	95	4,6632	0,7088	0,502
		55	4,6727	0,8618	0,743	37	4,5135	0,9013	0,812	92	4,6087	0,8765	0,768
		57	4,8421	0,6208	0,385	36	4,9444	0,2323	0,054	93	4,8817	0,5075	0,258
		58	3,9655	1,0917	1,192	37	4,1892	0,9955	0,991	95	4,0526	1,0556	1,114
q29	57	2,2982	1,6471	2,713	37	2,5676	1,5730	2,474	94	2,4043	1,6152	2,609	

APÊNDICE I – CRE@AD SANTA TERESA

	2ª Entrada				3ª Entrada				2ª e 3ª Entradas				
	N	Med	Desv Pad	Var	N	Med	Desv Pad	Var	N	Med	Desv Pad	Var	
Empatia	140	4,6929	0,7187	0,516	63	4,9206	0,2725	0,074	203	4,7635	0,6240	0,389	
	q1	47	4,6170	0,8736	0,763	21	4,9524	0,2182	0,048	68	4,7206	0,7500	0,563
	q4	47	4,5745	0,8007	0,641	21	4,8095	0,4024	0,162	68	4,6471	0,7074	0,500
	q32	46	4,8913	0,3147	0,099	21	5,0000	0,0000	0,000	67	4,9254	0,2648	0,070
Presteza	232	4,2974	1,1058	1,223	105	4,6190	0,6561	0,430	337	4,3976	0,9981	0,996	
	q2	46	4,4348	0,9581	0,918	21	4,7143	0,4629	0,214	67	4,5224	0,8413	0,708
	q5	47	4,6809	0,7255	0,526	21	4,9048	0,3008	0,090	68	4,7500	0,6319	0,399
	q6	47	4,3191	1,1054	1,222	21	4,6667	0,6583	0,433	68	4,4265	0,9973	0,995
	q7	46	3,3696	1,3057	1,705	21	3,8571	0,7928	0,629	67	3,5224	1,1852	1,405
	q31	46	4,6739	0,8180	0,669	21	4,9524	0,2182	0,048	67	4,7612	0,6983	0,488
Confiabilidade	324	4,5556	0,7588	0,576	141	4,7447	0,5657	0,320	465	4,6129	0,7106	0,505	
	q3	46	4,0000	0,8944	0,800	21	4,0000	0,7746	0,600	67	4,0000	0,8528	0,727
	q22	45	4,3333	0,8790	0,773	18	4,6111	0,6978	0,487	63	4,4127	0,8354	0,698
	q24	47	4,6383	0,6733	0,453	19	4,7895	0,5353	0,287	66	4,6818	0,6363	0,405
	q25	46	4,5652	0,7499	0,562	20	4,9500	0,2236	0,050	66	4,6818	0,6600	0,436
	q30	46	4,8696	0,4526	0,205	21	4,9524	0,2182	0,048	67	4,8955	0,3944	0,156
	q33	47	4,8298	0,5641	0,318	21	4,9524	0,2182	0,048	68	4,8676	0,4857	0,236
	q34	47	4,6383	0,6733	0,453	21	4,9524	0,2182	0,048	68	4,7353	0,5889	0,347
Tangíveis	692	4,1691	1,1420	1,304	310	4,2355	0,8161	0,666	1002	4,1896	1,0521	1,107	
	q8	46	4,4130	0,8583	0,737	21	4,1905	0,7496	0,562	67	4,3433	0,8267	0,683
	q9	46	3,3043	1,2269	1,505	21	3,2381	0,5390	0,290	67	3,2836	1,0561	1,115
	q10	47	4,7872	0,5874	0,345	20	4,9500	0,2236	0,050	67	4,8358	0,5104	0,261
	q11	47	4,4681	0,8810	0,776	21	4,8095	0,5118	0,262	68	4,5735	0,7977	0,636
	q12	47	4,5106	0,9752	0,951	20	4,9000	0,3078	0,095	67	4,6269	0,8499	0,722
	q13	45	2,8667	1,0996	1,209	21	3,3810	0,6690	0,448	66	3,0303	1,0072	1,014
	q14	46	4,5652	0,8070	0,651	21	4,0476	0,8047	0,648	67	4,4030	0,8359	0,699
	q15	47	3,8936	1,2377	1,532	21	4,0952	0,8309	0,690	68	3,9559	1,1255	1,267
	q16	46	3,8478	1,2466	1,554	21	3,8571	0,7270	0,529	67	3,8507	1,1045	1,220
	q17	46	4,1739	1,2348	1,525	21	3,6190	0,7400	0,548	67	4,0000	1,1282	1,273
	q18	47	4,6170	0,8484	0,720	21	4,7143	0,4629	0,214	68	4,6471	0,7484	0,560
	q19	47	4,2766	1,0975	1,204	21	4,6667	0,4830	0,233	68	4,3971	0,9641	0,930
	q20	45	4,0444	1,2239	1,498	21	4,3810	0,6690	0,448	66	4,1515	1,0848	1,177
	q21	47	4,2553	1,1319	1,281	20	4,3000	0,8013	0,642	67	4,2687	1,0384	1,078
	q23	43	4,4651	0,8266	0,683	19	4,4737	0,6967	0,485	62	4,4677	0,7834	0,614
	Garantias	186	4,5699	0,8107	0,657	82	4,8049	0,4565	0,208	268	4,6418	0,7283	0,530
q26		47	4,5745	0,8784	0,772	20	4,8500	0,3663	0,134	67	4,6567	0,7697	0,592
q27		46	4,7174	0,6205	0,385	21	4,8571	0,4781	0,229	67	4,7612	0,5797	0,336
q28		46	4,9348	0,3267	0,107	20	4,9500	0,2236	0,050	66	4,9394	0,2976	0,089
q35		47	4,0638	0,9870	0,974	21	4,5714	0,5976	0,357	68	4,2206	0,9117	0,831
q29	47	2,0213	1,4669	2,152	21	1,3333	0,7958	0,633	68	1,8088	1,3300	1,769	

APÊNDICE J – CRE@AD SÃO MATEUS

	2ª Entrada				3ª Entrada				2ª e 3ª Entradas					
	N	Med	Desv Pad	Var	N	Med	Desv Pad	Var	N	Med	Desv Pad	Var		
Empatia		165	4,5333	0,8376	0,702	68	4,2206	0,8612	0,742	233	4,4421	0,8547	0,730	
	q1	55	4,4545	0,8989	0,808	23	3,8696	0,8689	0,755	78	4,2821	0,9244	0,854	
	q4	54	4,3333	1,0094	1,019	22	4,1364	0,8888	0,790	76	4,2763	0,9743	0,949	
	q32	56	4,8036	0,4439	0,197	23	4,6522	0,6473	0,419	79	4,7595	0,5118	0,262	
Presteza		271	4,3653	0,9753	0,951	114	4,2982	0,9306	0,866	385	4,3455	0,9616	0,925	
	q2	55	4,1091	0,9751	0,951	22	4,0455	0,8985	0,807	77	4,0909	0,9484	0,900	
	q5	54	4,4630	0,9052	0,819	23	4,5652	0,7278	0,530	77	4,4935	0,8526	0,727	
	q6	51	4,1765	1,0527	1,108	23	3,8261	1,1541	1,332	74	4,0676	1,0896	1,187	
	q7	55	4,3818	1,1784	1,389	23	4,3913	0,9409	0,885	78	4,3846	1,1076	1,227	
	q31	56	4,6786	0,6062	0,368	23	4,6522	0,6473	0,419	79	4,6709	0,6144	0,377	
Confiabilidade		388	4,6005	0,7385	0,545	160	4,1875	0,8332	0,694	548	4,4799	0,7893	0,623	
	q3	55	3,8545	1,1125	1,238	23	3,5217	0,7305	0,534	78	3,7564	1,0217	1,044	
	q22	53	4,5849	0,7188	0,517	22	4,1364	0,8335	0,695	75	4,4533	0,7762	0,603	
	q24	56	4,5893	0,7078	0,501	23	4,1739	0,7777	0,605	79	4,4684	0,7483	0,560	
	q25	56	4,6607	0,6404	0,410	23	4,2174	0,7952	0,632	79	4,5316	0,7132	0,509	
	q30	56	4,7679	0,5042	0,254	23	4,3043	0,8757	0,767	79	4,6329	0,6637	0,440	
	q33	56	4,9286	0,2599	0,068	23	4,4783	0,7903	0,625	79	4,7975	0,5159	0,266	
	q34	56	4,8036	0,4009	0,161	23	4,4783	0,7305	0,534	79	4,7089	0,5347	0,286	
Tangíveis		790	4,3747	0,9195	0,845	323	3,9505	1,0591	1,122	1113	4,2516	0,9807	0,962	
	q8	49	4,1429	0,9789	0,958	22	3,7727	1,1925	1,422	71	4,0282	1,0552	1,113	
	q9	53	4,0377	1,0913	1,191	22	3,6818	1,2492	1,561	75	3,9333	1,1429	1,306	
	q10	54	4,4444	0,8165	0,667	23	4,5652	0,8435	0,711	77	4,4805	0,8209	0,674	
	q11	52	4,2115	1,2420	1,543	23	4,2174	0,9980	0,996	75	4,2133	1,1659	1,359	
	q12	53	4,4528	0,9720	0,945	23	4,1739	0,9367	0,877	76	4,3684	0,9639	0,929	
	q13	54	4,5370	0,7700	0,593	23	4,0000	0,7385	0,545	77	4,3766	0,7954	0,633	
	q14	55	4,3818	0,8496	0,722	19	4,1579	1,0145	1,029	74	4,3243	0,8930	0,797	
	q15	55	4,2727	0,9119	0,832	19	3,7895	1,0842	1,175	74	4,1486	0,9748	0,950	
	q16	52	4,2500	1,0073	1,015	19	3,7895	1,0317	1,064	71	4,1268	1,0272	1,055	
	q17	54	4,4444	0,8393	0,704	19	3,7895	1,1822	1,398	73	4,2740	0,9755	0,952	
	q18	51	4,4118	0,8527	0,727	22	3,9545	1,1742	1,379	73	4,2740	0,9755	0,952	
	q19	51	4,4706	0,8568	0,734	22	3,6818	1,1291	1,275	73	4,2329	1,0072	1,014	
	q20	51	4,5098	0,8336	0,695	21	3,6190	1,1170	1,248	72	4,2500	1,0035	1,007	
	q21	55	4,5091	0,8136	0,662	23	3,8261	1,1541	1,332	78	4,3077	0,9711	0,943	
	q23	51	4,5294	0,7837	0,614	23	4,1304	0,8149	0,664	74	4,4054	0,8095	0,655	
	Garantias		221	4,7511	0,5928	0,351	90	4,3111	0,9557	0,913	311	4,6238	0,7427	0,552
		q26	55	4,7636	0,5079	0,258	23	4,3913	0,7827	0,613	78	4,6538	0,6206	0,385
q27		55	4,8545	0,4045	0,164	22	4,3636	0,7895	0,623	77	4,7143	0,5817	0,338	
q28		55	4,9091	0,3482	0,121	23	4,7826	0,5184	0,269	78	4,8718	0,4064	0,165	
q35		56	4,4821	0,8737	0,763	22	3,6818	1,2868	1,656	78	4,2564	1,0622	1,128	
q29	53	2,0377	1,4137	1,999	22	2,4091	1,5632	2,444	75	2,1467	1,4584	2,127		

APÊNDICE K – CRE@AD VENDA NOVA DO IMIGRANTE

	2ª Entrada				3ª Entrada				2ª e 3ª Entradas					
	N	Med	Desv Pad	Var	N	Med	Desv Pad	Var	N	Med	Desv Pad	Var		
Empatia		260	4,7231	0,6809	0,464	437	4,5240	0,8085	0,654	697	4,5983	0,7689	0,591	
	q1	87	4,6897	0,7519	0,565	146	4,3219	0,8784	0,772	233	4,4592	0,8506	0,724	
	q4	87	4,5747	0,7870	0,619	145	4,3655	0,9190	0,845	232	4,4440	0,8760	0,767	
	q32	86	4,9070	0,3949	0,156	146	4,8836	0,3984	0,159	232	4,8922	0,3964	0,157	
Presteza		434	4,2880	1,3222	1,748	715	4,2825	1,1245	1,265	1149	4,2846	1,2025	1,446	
	q2	87	4,4483	0,8458	0,715	145	4,1586	1,0651	1,134	232	4,2672	0,9966	0,993	
	q5	87	4,8276	0,5328	0,284	145	4,6276	0,7633	0,583	232	4,7026	0,6916	0,478	
	q6	87	4,7931	0,6671	0,445	145	4,5172	0,8258	0,682	232	4,6207	0,7802	0,609	
	q7	86	2,4535	1,6988	2,886	135	3,4593	1,5393	2,370	221	3,0679	1,6733	2,800	
	q31	87	4,8966	0,4323	0,187	145	4,5931	0,8620	0,743	232	4,7069	0,7446	0,554	
Confiabilidade		606	4,7657	0,6386	0,408	1013	4,5607	0,7974	0,636	1619	4,6374	0,7484	0,560	
	q3	86	4,2558	0,9724	0,946	145	3,9034	1,0430	1,088	231	4,0346	1,0294	1,060	
	q22	86	4,6977	0,7206	0,519	140	4,5500	0,7426	0,551	226	4,6062	0,7362	0,542	
	q24	86	4,8837	0,4451	0,198	146	4,5479	0,8059	0,649	232	4,6724	0,7120	0,507	
	q25	87	4,8391	0,5255	0,276	145	4,6483	0,7025	0,493	232	4,7198	0,6473	0,419	
	q30	87	4,8391	0,6076	0,369	146	4,7466	0,6727	0,453	233	4,7811	0,6494	0,422	
	q33	87	4,9770	0,1507	0,023	146	4,8219	0,4939	0,244	233	4,8798	0,4081	0,167	
	q34	87	4,8621	0,4619	0,213	145	4,7034	0,6575	0,432	232	4,7629	0,5957	0,355	
Tangíveis		1287	4,4569	1,1215	1,258	2135	4,3855	1,0268	1,054	3422	4,4123	1,0638	1,132	
	q8	87	4,7126	0,6631	0,440	145	4,6138	0,7283	0,530	232	4,6509	0,7047	0,497	
	q9	87	4,5632	0,8721	0,760	144	4,5347	0,8683	0,754	231	4,5455	0,8680	0,753	
	q10	87	4,9540	0,3015	0,091	145	4,8483	0,4906	0,241	232	4,8879	0,4319	0,187	
	q11	86	4,7907	0,5964	0,356	146	4,7055	0,6343	0,402	232	4,7371	0,6206	0,385	
	q12	87	4,1954	1,2280	1,508	146	4,2740	1,0340	1,069	233	4,2446	1,1085	1,229	
	q13	86	2,1279	1,4776	2,183	131	2,8244	1,4596	2,130	217	2,5484	1,5027	2,258	
	q14	87	4,4483	1,0316	1,064	143	4,3566	1,0441	1,090	230	4,3913	1,0381	1,078	
	q15	87	4,4368	1,0309	1,063	144	4,3958	0,9253	0,856	231	4,4113	0,9644	0,930	
	q16	83	4,4940	0,9674	0,936	143	4,3916	0,9195	0,846	226	4,4292	0,9366	0,877	
	q17	87	4,5862	1,0292	1,059	143	4,4056	0,9946	0,989	230	4,4739	1,0094	1,019	
	q18	87	4,7701	0,6938	0,481	140	4,5071	0,9407	0,885	227	4,6079	0,8625	0,744	
	q19	87	4,7471	0,7025	0,493	142	4,5070	0,8731	0,762	229	4,5983	0,8193	0,671	
	q20	82	4,7683	0,7080	0,501	141	4,4610	0,9526	0,907	223	4,5740	0,8816	0,777	
	q21	87	4,6552	1,0210	1,043	142	4,5000	0,9657	0,933	229	4,5590	0,9878	0,976	
	q23	80	4,6125	0,8343	0,696	140	4,3143	0,9603	0,922	220	4,4227	0,9258	0,857	
	Garantias		340	4,8382	0,5542	0,307	577	4,7678	0,6079	0,370	917	4,7939	0,5892	0,347
		q26	84	4,9881	0,1091	0,012	146	4,7192	0,6073	0,369	230	4,8174	0,5047	0,255
q27		83	4,7711	0,6114	0,374	140	4,8071	0,4931	0,243	223	4,7937	0,5391	0,291	
q28		86	4,9186	0,4903	0,240	146	4,9247	0,4083	0,167	232	4,9224	0,4394	0,193	
q35		87	4,6782	0,7392	0,546	145	4,6207	0,8085	0,654	232	4,6422	0,7821	0,612	
q29	87	1,9080	1,4756	2,177	138	2,6884	1,7206	2,961	225	2,3867	1,6709	2,792		

APÊNDICE L – CRE@AD VILA VELHA

	2ª Entrada				3ª Entrada				2ª e 3ª Entradas				
	N	Med	Desv Pad	Var	N	Med	Desv Pad	Var	N	Med	Desv Pad	Var	
Empatia	q1 q4 q32	128	4,7578	0,6844	0,468	300	4,8533	0,4310	0,186	428	4,8248	0,5209	0,271
		40	4,7250	0,8161	0,666	97	4,8144	0,4858	0,236	137	4,7883	0,5994	0,359
		43	4,6977	0,6738	0,454	101	4,8416	0,4633	0,215	144	4,7986	0,5365	0,288
		45	4,8444	0,5623	0,316	102	4,9020	0,3303	0,109	147	4,8844	0,4141	0,171
Presteza	q2 q5 q6 q7 q31	215	4,6372	0,8251	0,681	498	4,7209	0,5954	0,355	713	4,6957	0,6735	0,454
		35	4,5714	0,9167	0,840	95	4,7684	0,5350	0,286	130	4,7154	0,6616	0,438
		45	4,7556	0,7733	0,598	101	4,7327	0,5982	0,358	146	4,7397	0,6545	0,428
		45	4,5333	0,9195	0,845	101	4,5149	0,6421	0,412	146	4,5205	0,7355	0,541
		45	4,5556	0,8933	0,798	99	4,7576	0,5730	0,328	144	4,6944	0,6924	0,479
		45	4,7556	0,6089	0,371	102	4,8333	0,5816	0,338	147	4,8095	0,5891	0,347
Confiabilidade	q3 q22 q24 q25 q30 q33 q34	300	4,7067	0,6496	0,422	701	4,8359	0,4753	0,226	1001	4,7972	0,5365	0,288
		42	4,5476	0,8025	0,644	101	4,7723	0,5269	0,278	143	4,7063	0,6261	0,392
		33	4,2121	0,8929	0,797	93	4,7097	0,6524	0,426	126	4,5794	0,7521	0,566
		45	4,7111	0,6949	0,483	101	4,8713	0,3915	0,153	146	4,8219	0,5077	0,258
		45	4,6889	0,6682	0,446	100	4,8100	0,5064	0,256	145	4,7724	0,5621	0,316
		45	4,9333	0,3303	0,109	102	4,8922	0,3957	0,157	147	4,9048	0,3762	0,142
		45	4,9111	0,3582	0,128	102	4,9118	0,3750	0,141	147	4,9116	0,3687	0,136
		45	4,8000	0,4573	0,209	102	4,8725	0,4144	0,172	147	4,8503	0,4277	0,183
Tangíveis	q8 q9 q10 q11 q12 q13 q14 q15 q16 q17 q18 q19 q20 q21 q23	651	4,4455	0,9189	0,844	1513	4,7052	0,7249	0,525	2164	4,6271	0,7970	0,635
		44	4,3864	0,9934	0,987	102	4,7451	0,6244	0,390	146	4,6370	0,7691	0,591
		42	4,5714	0,7696	0,592	100	4,7200	0,6208	0,385	142	4,6761	0,6690	0,448
		44	4,7500	0,6147	0,378	100	4,8600	0,4499	0,202	144	4,8264	0,5063	0,256
		43	4,5349	0,8266	0,683	101	4,6535	0,7929	0,629	144	4,6181	0,8021	0,643
		44	4,5000	0,8212	0,674	102	4,6275	0,8551	0,731	146	4,5890	0,8442	0,713
		44	4,1364	1,0695	1,144	102	4,6569	0,7897	0,624	146	4,5000	0,9116	0,831
		44	4,4318	0,9499	0,902	101	4,6040	0,9282	0,862	145	4,5517	0,9349	0,874
		44	4,3636	1,0136	1,027	99	4,6869	0,7646	0,585	143	4,5874	0,8585	0,737
		43	4,3256	1,0170	1,034	101	4,6337	0,7965	0,634	144	4,5417	0,8761	0,767
		41	4,1951	1,1450	1,311	101	4,5842	0,7651	0,585	142	4,4718	0,9046	0,818
		44	4,5682	0,8463	0,716	100	4,7500	0,7300	0,533	144	4,6944	0,7690	0,591
		44	4,5455	0,8478	0,719	101	4,7426	0,7437	0,553	145	4,6828	0,7791	0,607
		44	4,5455	0,8478	0,719	101	4,7624	0,6504	0,423	145	4,6966	0,7200	0,518
		42	4,3095	1,0704	1,146	102	4,7353	0,6589	0,434	144	4,6111	0,8203	0,673
		44	4,5000	0,7625	0,581	100	4,8200	0,5390	0,291	144	4,7222	0,6307	0,398
Garantias	q26 q27 q28 q35	168	4,8393	0,4934	0,243	397	4,6977	0,6391	0,408	565	4,7398	0,6025	0,363
		45	4,8667	0,4573	0,209	100	4,8900	0,3732	0,139	145	4,8828	0,3997	0,160
		34	4,8235	0,5758	0,332	94	4,7447	0,6548	0,429	128	4,7656	0,6335	0,401
		44	5,0000	0,0000	0,000	101	4,9010	0,3607	0,130	145	4,9310	0,3040	0,092
		45	4,6667	0,6396	0,409	102	4,2647	0,8196	0,672	147	4,3878	0,7890	0,623
q29	45	3,7556	1,6118	2,598	101	4,4554	1,2044	1,450	146	4,2397	1,3762	1,894	

APÊNDICE M – CRE@AD VITÓRIA

		2ª Entrada				3ª Entrada				2ª e 3ª Entradas			
		N	Med	Desv Pad	Var	N	Med	Desv Pad	Var	N	Med	Desv Pad	Var
Empatia		156	4,2885	1,1751	1,381	128	4,4766	0,8959	0,803	284	4,3732	1,0608	1,125
	q1	52	4,3846	0,9108	0,830	43	4,3256	1,0402	1,082	95	4,3579	0,9666	0,934
	q4	52	4,0577	1,2744	1,624	42	4,1905	0,9687	0,938	94	4,1170	1,1440	1,309
	q32	52	4,4231	1,2887	1,661	43	4,9070	0,3661	0,134	95	4,6421	1,0097	1,019
Presteza		257	4,0233	1,3519	1,828	207	4,3527	1,0270	1,055	464	4,1703	1,2274	1,507
	q2	51	3,9608	1,0190	1,038	40	4,3500	0,8930	0,797	91	4,1319	0,9799	0,960
	q5	52	4,3269	1,2162	1,479	42	4,4048	1,0606	1,125	94	4,3617	1,1440	1,309
	q6	52	3,3462	1,5951	2,544	42	4,2381	1,1001	1,210	94	3,7447	1,4586	2,128
	q7	51	3,9804	1,3927	1,940	41	4,2683	1,1837	1,401	92	4,1087	1,3047	1,702
	q31	51	4,5098	1,2062	1,455	42	4,5000	0,8903	0,793	93	4,5054	1,0696	1,144
Confiabilidade		358	4,2346	1,1305	1,278	288	4,5243	0,9065	0,822	646	4,3638	1,0459	1,094
	q3	52	3,9038	1,1759	1,383	42	3,7143	1,2155	1,477	94	3,8191	1,1910	1,419
	q22	49	4,0000	1,0801	1,167	37	4,5405	0,8365	0,700	86	4,2326	1,0137	1,028
	q24	52	4,1154	1,0224	1,045	42	4,5714	0,8007	0,641	94	4,3191	0,9528	0,908
	q25	51	4,2549	1,0741	1,154	42	4,6905	0,7153	0,512	93	4,4516	0,9500	0,903
	q30	52	4,4038	1,1759	1,383	39	4,7436	0,6373	0,406	91	4,5495	0,9918	0,984
	q33	52	4,5192	1,1288	1,274	43	4,8140	0,6988	0,488	95	4,6526	0,9650	0,931
	q34	50	4,4400	1,1634	1,353	43	4,6047	0,8767	0,769	93	4,5161	1,0385	1,079
Tangíveis		752	3,6596	1,2358	1,527	580	3,8017	1,1945	1,427	1332	3,7215	1,2196	1,487
	q8	49	3,3878	1,4694	2,159	42	3,5714	1,1923	1,422	91	3,4725	1,3445	1,808
	q9	49	3,8980	1,3730	1,885	40	4,0500	1,0365	1,074	89	3,9663	1,2289	1,510
	q10	50	3,6600	1,2715	1,617	42	3,6667	1,1825	1,398	92	3,6630	1,2250	1,501
	q11	52	3,4615	1,3205	1,744	41	3,4390	1,3793	1,902	93	3,4516	1,3393	1,794
	q12	52	3,3846	1,3159	1,732	43	3,1860	1,2584	1,584	95	3,2947	1,2872	1,657
	q13	50	3,8400	1,2835	1,647	42	3,7381	1,2506	1,564	92	3,7935	1,2626	1,594
	q14	50	3,2600	1,2090	1,462	36	3,7222	1,2561	1,578	86	3,4535	1,2429	1,545
	q15	51	3,4118	1,2989	1,687	36	3,6389	1,2225	1,494	87	3,5057	1,2656	1,602
	q16	48	3,3333	1,2604	1,589	36	3,7222	1,2331	1,521	84	3,5000	1,2563	1,578
	q17	52	3,7115	1,0907	1,190	40	3,9000	1,1503	1,323	92	3,7935	1,1147	1,243
	q18	49	3,7959	1,0202	1,041	35	3,9143	1,0947	1,198	84	3,8452	1,0470	1,096
	q19	50	3,8800	1,1183	1,251	35	3,8857	1,1054	1,222	85	3,8824	1,1064	1,224
	q20	51	3,8627	1,1139	1,241	34	3,9706	1,1142	1,242	85	3,9059	1,1087	1,229
	q21	51	3,9804	1,0486	1,100	37	4,1892	0,9380	0,880	88	4,0682	1,0034	1,007
	q23	48	4,0417	1,0097	1,020	41	4,5366	0,9513	0,905	89	4,2697	1,0086	1,017
Garantias		203	4,3202	1,0995	1,209	169	4,5917	0,9090	0,826	372	4,4435	1,0250	1,051
	q26	50	4,5400	0,8381	0,702	43	4,6512	0,7833	0,614	93	4,5914	0,8108	0,657
	q27	51	4,1569	1,2389	1,535	41	4,6341	0,8876	0,788	92	4,3696	1,1165	1,247
	q28	51	4,8039	0,6934	0,481	42	4,7381	0,8851	0,783	93	4,7742	0,7820	0,612
	q35	51	3,7843	1,2540	1,573	43	4,3488	1,0439	1,090	94	4,0426	1,1906	1,418
q29	50	2,4000	1,7728	3,143	41	2,5366	1,8041	3,255	91	2,4615	1,7783	3,162	

APÊNDICE N – CRE@AD GERAL

		2ª Entrada				3ª Entrada				2ª e 3ª Entradas			
		N	Med	Desv Pad	Var	N	Med	Desv Pad	Var	N	Med	Desv Pad	Var
Empatia		1797	4,5476	0,8609	0,741	1689	4,6572	0,7056	0,498	3486	4,6007	0,7913	0,626
	q1	597	4,4657	0,8979	0,806	562	4,5267	0,8012	0,642	1159	4,4953	0,8526	0,727
	q4	596	4,3574	0,9778	0,956	560	4,5482	0,7921	0,627	1156	4,4498	0,8974	0,805
	q32	604	4,8162	0,5938	0,353	567	4,8942	0,3798	0,144	1171	4,8540	0,5030	0,253
Presteza		2990	4,3361	1,1119	1,236	2788	4,5025	0,9370	0,878	5778	4,4164	1,0345	1,070
	q2	588	4,2466	0,9882	0,977	551	4,4211	0,9028	0,815	1139	4,3310	0,9515	0,905
	q5	603	4,5755	0,9198	0,846	563	4,7176	0,6855	0,470	1166	4,6441	0,8179	0,669
	q6	600	4,3117	1,0893	1,187	564	4,5567	0,8098	0,656	1164	4,4304	0,9714	0,944
	q7	594	3,7862	1,4783	2,185	546	4,0330	1,3087	1,713	1140	3,9044	1,4044	1,972
	q31	605	4,7488	0,6855	0,470	564	4,7677	0,6537	0,427	1169	4,7579	0,6701	0,449
Confiabilidade		4188	4,5485	0,8361	0,699	3909	4,6275	0,7506	0,563	8097	4,5866	0,7969	0,635
	q3	593	4,0422	1,0250	1,051	561	4,1141	1,0270	1,055	1154	4,0771	1,0262	1,053
	q22	573	4,3578	0,9346	0,874	530	4,5264	0,8136	0,662	1103	4,4388	0,8822	0,778
	q24	605	4,5702	0,8141	0,663	562	4,6423	0,7277	0,530	1167	4,6050	0,7742	0,599
	q25	602	4,5914	0,7904	0,625	561	4,6791	0,6869	0,472	1163	4,6337	0,7433	0,552
	q30	604	4,6921	0,7517	0,565	563	4,7993	0,5601	0,314	1167	4,7438	0,6681	0,446
	q33	608	4,8553	0,5186	0,269	567	4,8571	0,4594	0,211	1175	4,8562	0,4907	0,241
	q34	603	4,7098	0,6650	0,442	565	4,7646	0,5830	0,340	1168	4,7363	0,6270	0,393
Tangíveis		8842	4,2126	1,1136	1,240	8284	4,3398	1,0486	1,100	17126	4,2741	1,0845	1,176
	q8	593	4,3676	0,9914	0,983	564	4,5230	0,8726	0,761	1157	4,4434	0,9382	0,880
	q9	591	4,0660	1,1293	1,275	557	4,2244	1,0275	1,056	1148	4,1429	1,0835	1,174
	q10	602	4,6030	0,8301	0,689	562	4,7046	0,7177	0,515	1164	4,6521	0,7792	0,607
	q11	596	4,3507	1,0288	1,058	563	4,5400	0,8684	0,754	1159	4,4426	0,9585	0,919
	q12	599	4,2254	1,1248	1,265	565	4,2655	1,0637	1,132	1164	4,2448	1,0953	1,200
	q13	589	3,3854	1,3884	1,928	546	3,4634	1,3463	1,812	1135	3,4229	1,3683	1,872
	q14	594	4,1465	1,1412	1,302	547	4,3053	1,1258	1,267	1141	4,2226	1,1361	1,291
	q15	594	4,0825	1,1253	1,266	545	4,3248	1,0375	1,076	1139	4,1984	1,0904	1,189
	q16	572	4,0612	1,1679	1,364	544	4,2445	1,0724	1,150	1116	4,1505	1,1256	1,267
	q17	582	4,2337	1,1009	1,212	551	4,3757	0,9809	0,962	1133	4,3027	1,0463	1,095
	q18	594	4,3333	1,0142	1,029	547	4,4388	1,0313	1,064	1141	4,3839	1,0234	1,047
	q19	594	4,3030	1,0384	1,078	549	4,4026	1,0235	1,048	1143	4,3508	1,0320	1,065
	q20	577	4,2617	1,0988	1,207	545	4,3486	1,0605	1,125	1122	4,3039	1,0808	1,168
	q21	598	4,3512	1,0372	1,076	553	4,4973	0,9443	0,892	1151	4,4214	0,9959	0,992
	q23	567	4,4092	0,9352	0,875	546	4,4176	0,9451	0,893	1113	4,4133	0,9397	0,883
	Garantias		2372	4,6897	0,7329	0,537	2229	4,6913	0,7070	0,500	4601	4,6905	0,7204
q26		596	4,7634	0,6346	0,403	563	4,7584	0,5771	0,333	1159	4,7610	0,6071	0,369
q27		576	4,6806	0,7521	0,566	541	4,7357	0,6515	0,424	1117	4,7073	0,7054	0,498
q28		598	4,9080	0,4519	0,204	562	4,9110	0,4170	0,174	1160	4,9095	0,4352	0,189
q35		602	4,4086	0,9189	0,844	563	4,3623	0,9508	0,904	1165	4,3863	0,9343	0,873
	q29	598	2,2408	1,5837	2,508	552	2,6033	1,7400	3,027	1150	2,4148	1,6697	2,788

APÊNDICE O – MÉDIAS POR CRE@AD – 2ª ENTRADA

	Alegre	Barra de São Francisco	Cachoeiro de Itapemirim	Colatina	Guaçu	Linhares	Montanha	Nova Venécia	Santa Teresa	São Mateus	Venda Nova	Vila Velha	Vitória	Geral
Empatia	4,8333	4,4569	4,7917	4,9574	4,9722	4,6031	4,0060	4,4643	4,6929	4,5333	4,7231	4,7578	4,2885	4,5476
q1	4,9167	4,3034	4,6250	5,0000	5,0000	4,4545	3,6429	4,4107	4,6170	4,4545	4,6897	4,7250	4,3846	4,4657
q4	4,5833	4,1910	4,8750	5,0000	4,9167	4,4419	3,7963	4,0909	4,5745	4,3333	4,5747	4,6977	4,0577	4,3574
q32	5,0000	4,8764	4,8750	4,8750	5,0000	4,9091	4,5614	4,8772	4,8913	4,8036	4,9070	4,8444	4,4231	4,8162
Presteza	4,6236	4,4718	4,4615	4,9747	4,3500	4,4091	3,7044	4,4306	4,2974	4,3653	4,2880	4,6372	4,0233	4,3361
q2	4,7143	4,1954	4,8571	5,0000	4,4167	4,4889	3,5714	3,9107	4,4348	4,1091	4,4483	4,5714	3,9608	4,2466
q5	4,9444	4,6629	4,6250	4,9375	4,5000	4,5909	3,8000	4,5690	4,6809	4,4630	4,8276	4,7556	4,3269	4,5755
q6	4,5556	4,3034	3,5000	5,0000	4,3333	4,5227	3,9818	4,3276	4,3191	4,1765	4,7931	4,5333	3,3462	4,3117
q7	3,8857	4,4205	4,5000	4,9375	3,5000	3,6047	2,6275	4,5345	3,3696	4,3818	2,4535	4,5556	3,9804	3,7862
q31	5,0000	4,7667	4,8750	5,0000	5,0000	4,8182	4,4386	4,7931	4,6739	4,6786	4,8966	4,7556	4,5098	4,7488
Confiabilidade	4,8219	4,4710	4,8000	4,6306	4,8193	4,7016	4,2219	4,3659	4,5556	4,6005	4,7657	4,7067	4,2346	4,5485
q3	4,3529	3,8202	4,8750	4,7333	4,2500	4,2326	3,5357	3,8545	4,0000	3,8545	4,2558	4,5476	3,9038	4,0422
q22	4,9706	4,2353	4,5714	3,4375	4,6364	4,6818	3,8868	4,2281	4,3333	4,5849	4,6977	4,2121	4,0000	4,3578
q24	4,8333	4,5333	4,6250	4,6875	4,9167	4,7209	4,1786	4,3793	4,6383	4,5893	4,8837	4,7111	4,1154	4,5702
q25	4,7500	4,5568	4,6250	4,8750	4,9167	4,9048	4,1404	4,4138	4,5652	4,6607	4,8391	4,6889	4,2549	4,5914
q30	4,8857	4,6136	4,8750	4,8125	5,0000	4,7727	4,6140	4,2241	4,8696	4,7679	4,8391	4,9333	4,4038	4,6921
q33	4,9722	4,8333	5,0000	5,0000	5,0000	4,8222	4,7719	4,8596	4,8298	4,9286	4,9770	4,9111	4,5192	4,8553
q34	4,9722	4,6889	5,0000	4,8750	5,0000	4,7727	4,3929	4,5893	4,6383	4,8036	4,8621	4,8000	4,4400	4,7098
Tangíveis	4,7538	3,9849	4,6167	4,5847	4,4134	4,5495	3,8720	3,9149	4,1691	4,3747	4,4569	4,4455	3,6596	4,2126
q8	4,8056	4,0795	4,1250	5,0000	4,3333	4,9111	4,4545	4,3448	4,4130	4,1429	4,7126	4,3864	3,3878	4,3676
q9	4,6000	3,8409	4,3750	4,2000	4,2500	4,3556	3,9464	3,4909	3,3043	4,0377	4,5632	4,5714	3,8980	4,0660
q10	5,0000	4,3778	5,0000	4,7500	4,7500	4,8667	4,6071	4,5439	4,7872	4,4444	4,9540	4,7500	3,6600	4,6030
q11	5,0000	4,0341	5,0000	4,8125	4,5833	4,8605	4,1786	4,0000	4,4681	4,2115	4,7907	4,5349	3,4615	4,3507
q12	5,0000	4,4333	5,0000	4,3333	4,5000	4,5349	3,7037	3,6379	4,5106	4,4528	4,1954	4,5000	3,3846	4,2254
q13	4,0000	3,8090	4,3750	3,8125	2,9167	3,0227	2,3800	3,6034	2,8667	4,5370	2,1279	4,1364	3,8400	3,3854
q14	4,4571	3,7640	4,6250	4,8750	4,5833	4,5366	3,6667	3,8947	4,5652	4,3818	4,4483	4,4318	3,2600	4,1465
q15	4,6000	3,6932	4,6250	4,7500	4,6667	4,5366	3,7222	3,8036	3,8936	4,2727	4,4368	4,3636	3,4118	4,0825
q16	4,6667	3,7045	4,6250	4,8125	4,4167	4,5854	3,5957	3,6727	3,8478	4,2500	4,4940	4,3256	3,3333	4,0612
q17	4,8824	3,8235	4,1250	5,0000	3,9167	4,6585	4,2157	3,8364	4,1739	4,4444	4,5862	4,1951	3,7115	4,2337
q18	4,8056	4,0000	4,6250	4,0625	4,8333	4,6512	3,8036	4,0714	4,6170	4,4118	4,7701	4,5682	3,7959	4,3333
q19	4,8889	3,9775	4,6250	4,1875	4,6667	4,5814	3,8727	3,9286	4,2766	4,4706	4,7471	4,5455	3,8800	4,3030
q20	4,7941	3,9101	4,6250	4,4375	4,6667	4,6667	3,8542	3,6909	4,0444	4,5098	4,7683	4,5455	3,8627	4,2617
q21	4,9444	4,1111	4,6250	5,0000	4,6667	4,8095	4,0727	3,8448	4,2553	4,5091	4,6552	4,3095	3,9804	4,3512
q23	4,7941	4,1954	4,8750	4,7333	4,4545	4,8333	3,8200	4,3519	4,4651	4,5294	4,6125	4,5000	4,0417	4,4092
Garantias	4,9291	4,6439	4,9063	4,9688	4,8542	4,8844	4,4839	4,5526	4,5699	4,7511	4,8382	4,8393	4,3202	4,6897
q26	4,9722	4,7159	5,0000	5,0000	4,9167	4,9762	4,3636	4,7414	4,5745	4,7636	4,9881	4,8667	4,5400	4,7634
q27	4,9714	4,5517	4,8750	5,0000	4,8333	4,7955	4,5000	4,6727	4,7174	4,8545	4,7711	4,8235	4,1569	4,6806
q28	4,9412	4,9432	5,0000	5,0000	4,9167	4,9773	4,7895	4,8421	4,9348	4,9091	4,9186	5,0000	4,8039	4,9080
q35	4,8333	4,3636	4,7500	4,8750	4,7500	4,7907	4,2727	3,9655	4,0638	4,4821	4,6782	4,6667	3,7843	4,4086

APÊNDICE R – RESPOSTAS DOS COORDENADORES

	Alegre	Cachoeiro de Itapemirim	Colatina	Montanha	Venda Nova do Imigrante	Vila Velha	Vitória	Médias
q1	5	5	4	5	5	5	5	4,86
q2	5	5	4	4	3	5	5	4,43
q3	3	4	4	4	3	5	3	3,71
q4	5	4	5	5	5	5	5	4,86
q5	5	5	5	5	5	5	5	5,00
q6	5	5	5	5	5	5	5	5,00
q7	5	5	5	5	3	5	5	4,71
q8	5	5	5	5	5	5	4	4,86
q9	5	5	5	3	3	5	5	4,43
q10	5	5	3	4	5	5	5	4,57
q11	5	4	5	5	5	5	5	4,86
q12	5	5	5	4	3	5	5	4,57
q13	5	4	4	4	Não se aplica	5	5	4,50
q14	5	4	5	5	5	5	5	4,86
q15	5	3	5	5	5	5	5	4,71
q16	5	3	5	5	5	5	5	4,71
q17	5	5	5	5	5	5	5	5,00
q18	5	5	5	5	5	5	5	5,00
q19	5	3	5	5	5	5	5	4,71
q20	5	4	5	5	5	5	5	4,86
q21	5	5	5	5	5	5	5	5,00
q22	5	5	4	5	5	5	5	4,86
q23	5	5	5	5	5	5	5	5,00
q24	5	5	4	5	5	5	5	4,86
q25	5	5	5	5	5	5	5	5,00
q26	5	5	5	5	5	5	5	5,00
q27	5	5	3	5	5	5	5	4,71
q28	5	5	5	5	5	5	5	5,00
q29	1	3	1	1	3	1	5	2,14
q30	5	5	5	5	5	5	5	5,00
q31	5	5	5	5	5	5	5	5,00
q32	5	5	5	5	5	5	5	5,00
q33	5	5	5	5	5	5	5	5,00
q34	5	5	5	5	5	5	5	5,00
q35	3	3	4	3	3	5	3	3,43

APÊNDICE S

Prezado aluno do curso de Licenciatura Plena em pedagogia – 1ª a 4ª séries – modalidade ensino à distância da Ufes,

Como vocês venho também aprofundando meus conhecimentos no sentido de melhorar minha capacitação. Sou aluno do Programa de Pós-graduação em Administração da Ufes (Mestrado) e estou na fase final, implementando meu projeto de pesquisa. Como tema da minha dissertação escolhi a "percepção do aluno da modalidade de ensino à distância do Nead-Ufes em relação à qualidade do serviço prestado". Para isso preciso fazer uma pesquisa cuja finalidade é identificar/medir/afetar as variáveis que influenciam na percepção da qualidade de serviço.

Nesse sentido dependo muito da ajuda de vocês, a quem solicito a colaboração respondendo o questionário que segue.

Desde já meu muito obrigado!

Arthur Neiva Neves – (27) 9972-4957

P.S.: Se houver interesse em conhecer os resultados é só entrar em contato comigo via e-mail (arthur_neiva@hotmail.com) que enviarei a versão final da minha dissertação.

CREAAD: _____ Turma: () 2ª entrada () 3ª entrada

Apresentação do questionário

Por gentileza, para cada afirmativa abaixo, marque o quanto suas expectativas foram atendidas em relação às afirmações de números 1 a 35.

	1	3	5
Minhas expectativas não foram atendidas			
Minhas expectativas foram pouco atendidas			
Minhas expectativas foram atendidas parcialmente			
Minhas expectativas foram muito atendidas			
Minhas expectativas foram totalmente atendidas			

Nº	Afirmações	1	3	5
1	Os funcionários do Cre@ad foram prestativos no atendimento todas as vezes que procurei por seus serviços.			
2	Os funcionários do Cre@ad sempre esclarecem as dúvidas dos alunos, mesmo que não tenham uma resposta definitiva para determinada situação.			
3	As informações obtidas junto ao Cre@ad sempre foram corretas, sem margem de dúvida, sem equívocos.			
4	Sempre recebo atenção especial, individualizada, quando procuro os serviços do Cre@ad.			
Tenho sempre livre acesso:				
5	às salas de orientação			
6	ao laboratório de informática			
7	à biblioteca			
Com relação à conservação e manutenção:				
8	Os equipamentos do laboratório de informática sempre em plenas condições de uso.			
9	Os recursos de vídeo conferência funcionam corretamente todas as vezes que precisamos deles fazer uso.			
10	As instalações do Cre@ad são limpas e arejadas.			
11	As salas de orientação são confortáveis.			
12	O prédio onde funciona o Cre@ad é adequado a sua finalidade.			
13	A biblioteca é bem equipada e iluminada, permitindo um bom ambiente para estudo e leitura.			
Os recursos didáticos (material usado para apoio ao ensino) que são usados nas reuniões com os orientadores estão sempre à disposição dos alunos.				
14	Quadro			
15	Cartazes			
16	Modelos			
17	Projetores			
Os recursos didáticos que são usados nas reuniões com os orientadores estão sempre em bom estado de conservação.				
18	Quadro			
19	Cartazes			
20	Modelos			
21	Projetores			
22	Considere qualidade como capacidade de atingir os efeitos pretendidos da melhor forma possível. Nesse sentido o conteúdo do material didático fornecido pelo Cre@ad é de qualidade.			
23	A qualidade de impressão, papel e encadernamento do material didático atendem à minha expectativa em termos de qualidade.			
Os seminários e palestras que me são oferecidos pelo Cre@ad:				
24	Têm bom conteúdo			
25	O conteúdo atende às minhas expectativas em termos de contribuir para minha formação			
26	Posso afirmar que o aprendizado que venho obtendo através do Cre@ad me capacita para desenvolver as minhas atividades profissionais.			
Com relação ao curso de Licenciatura Pedagogia (1ª a 4ª séries) oferecido pelo Ne@ad				
27	Pelo que percebo em conversas com outras pessoas (formais ou informais) o curso oferecido pelo Ne@ad tem o mesmo valor e reconhecimento que qualquer outro curso do tipo presencial (Faculdade X, Faculdade Y, etc)			
28	Estou cursando para melhorar minha formação			
29	Estou cursando no Ne@ad porque não tive outra saída, devido às exigências do MEC			
30	Os orientadores são habilitados para conduzir o meu aprendizado.			
31	Consigo falar com o orientador sempre que procuro por ele			
32	Fui sempre bem tratado pelo orientador todas as vezes que me atendeu.			
33	No geral, o ensino oferecido pelo Ne@ad, através do Cre@ad é de qualidade.			
34	O curso oferecido pelo Ne@ad atende às minhas expectativas			
35	O Ambiente Virtual (Ne@ad Online/e-proinfo) atende plenamente enquanto sistema de aprendizagem.			

Utilize o verso da folha para fazer os comentários que julgar necessários.

APÊNDICE T

Vitória, 21 de março de 2006.

Prezada Coordenadora do Cre@ad **Vitória,**
Zila Nascimento Oliveira

Venho através desta informar que este material que está recebendo pelo malote da UFES faz parte de uma pesquisa acadêmica que estou realizando junto aos alunos da 2ª e 3ª entradas no curso de Licenciatura em Pedagogia - 1ª a 4ª séries na modalidade à distância. Esta pesquisa foi autorizada pelo Diretor Administrativo Prof. Og Garcia Negrão e depende da ajuda de todos os coordenadores dos Crê@ads que compõem o Ne@ad-Ufes.

Para tanto, solicito, encarecidamente, que a senhora proceda da seguinte forma:

- Aplicar o questionário à medida que os alunos forem tendo as reuniões com os orientadores (nas reuniões quinzenais);
- O questionário deve ser entregue aos alunos no final dos encontros com os orientadores para que seja respondido na hora, devendo ser recolhido logo após o preenchimento;
- É importante que o orientador não esteja presente durante o preenchimento dos questionários para não constranger os alunos, o que distorceria a fidelidade das respostas;
- O questionário deve ser devolvido pelo aluno imediatamente após o preenchimento, não deve ser levado para casa, pois a taxa de retorno é muito pequena e inviabilizará minha pesquisa;
- Os questionários preenchidos devem ser remetidos, na medida em que forem recolhidos, para o Ne@ad na Ufes, podendo ser enviados via malote;
- Havendo dúvidas em relação ao preenchimento do questionário, favor não interpretar as questões para o aluno, apenas orientar com relação à maneira correta de responder às afirmações;
- Qualquer informação que se faça necessária poderá ser dada por mim através do telefone (27) 9972-4957, ou por e-mail (arthur_neiva@hotmail.com).

Agradeço muito a ajuda que estou recebendo de todos,

Arthur Neiva Neves

APÊNDICE U – ROTEIRO DE ENTREVISTA “ALUNOS”

- 1) Como você avalia o local onde funciona o Cre@ad?
- 2) O que você acha da biblioteca do Cre@ad? Você encontra tudo o que procura? Você saberia me dizer o que é ideal em termos de acervo, dos livros?
- 3) O que você acha do sistema que conecta o Cre@ad ao Ne@ad?
- 4) Qual sua opinião sobre o laboratório? Como você usa o laboratório? Você sabe usar um computador?
- 5) O que você achou do vestibular que fez? Foi fácil ou difícil?
- 6) Como você vê a indicação da prefeitura para fazer o curso?
- 7) Você tem usado a Internet para fazer pesquisas? Como você faz? Que tipo de “buscador” você usa?
- 8) Como você vê o preparo (habilidades e competências) do coordenador do Cre@ad? E dos orientadores?
- 9) Os coordenadores e orientadores incentivam o uso do laboratório?
- 10) Como você vê a participação da prefeitura na oferta dos cursos?
- 11) Você considera a sua participação no curso como um processo de participação social, como uma oportunidade democrática?
- 12) Como você avalia a qualidade do curso? Você compararia a sua formação com a de um aluno que fez o curso presencial na Ufes?
- 13) O que você acha de não ter professores? O que você acha do material que recebe para guiar seus estudos? Como você vê o papel do orientador?
- 14) Como você vê sua formação no ensino médio?
- 15) Se eu disse que esse curso é uma forma do governo tentar tirar sua culpa por não ter propiciado a vocês um bom ensino médio o que você me responderia?
- 16) Como se dá sua relação com os funcionários do Cre@ad?
- 17) Fale das condições de acesso e uso da biblioteca, laboratório, sala de orientação...
- 18) Você já teve alguma surpresa quanto ao que pode ou não fazer ou quanto ao que iria acontecer durante o curso?
- 19) Quando o curso foi anunciado você esperava que funcionasse num local construído para essa finalidade?
- 20) Você acha que o curso que faz é igual ao da Ufes de Vitória? Você se importaria que no seu diploma viesse escrito que foi a distância?

APÊNDICE V – ROTEIRO DE ENTREVISTA “COORDENADORES”

- 1) Como você avalia o local onde funciona o Cre@ad?
- 2) O que você acha da biblioteca do Cre@ad? Os alunos encontram tudo o que procuram?
- 3) O que você acha do sistema que conecta o Cre@ad ao Ne@ad?
- 4) Qual sua opinião sobre o laboratório? Como você vê o uso do laboratório pelos alunos?
- 5) O que você achou do processo seletivo para as vagas oferecidas?
- 6) Como você vê a indicação da prefeitura em relação aos candidatos para fazer o curso?
- 7) Como você vê o uso da internet pelos alunos?
- 8) Você se acha preparado para ser um coordenador do Cre@ad? Qual sua opinião sobre os demais coordenadores? Você acha que os orientadores têm as competências necessárias para atuarem junto aos alunos?
- 9) Como coordenador você incentiva os alunos a usarem o laboratório? E os orientadores, eles incentivam?
- 10) Como você vê a participação da prefeitura na oferta dos cursos?
- 11) Se eu usar a expressão “inclusão educacional” como você associaria aos cursos oferecidos pelo Ne@ad?
- 12) Como você avalia a qualidade do curso e do ensino oferecidos? Você os compararia ao mesmo curso na modalidade presencial na Ufes?
- 13) Qual sua opinião sobre o material didático, a ausência do professor na sala de aula e o papel dos orientadores?
- 14) Como você vê os alunos em termos de sua formação no ensino médio?
- 15) O governo não tem cumprido muitas de suas promessas. Esse curso não seria uma forma de se redimir pelo ensino médio de má qualidade que oferece?
- 16) Como você vê o atendimento dos funcionários do Cre@ad aos alunos?

APÊNDICE W – ROTEIRO DE ENTREVISTA “PROFESSORES E TÉCNICOS”

- 1) Como você vê o processo seletivo para os cursos a distância?
- 2) Como você vê a indicação dos prefeitos em relação aos candidatos aos cursos do Ne@ad?
- 3) Como você vê a estrutura e qualificação dos coordenadores dos Cre@ads e dos orientadores que atuam junto aos alunos?
- 4) Qual sua opinião sobre o grau (nível) de tecnologia utilizado pelo Ne@ad para o funcionamento do ensino a distância?
- 5) Como você vê a participação das prefeituras no curso?
- 6) Os cursos oferecidos podem ser considerados como instrumentos de inclusão educacional?
- 7) Como você avalia a qualidade do ensino oferecido?
- 8) Qual sua opinião sobre a ausência do professor e o papel desempenhado pelos orientadores? E o material didático?

APÊNDICE X – ROTEIRO DE ENTREVISTA “FUNCIONÁRIOS DO NE@AD”

- 1) Qual a história do Ne@ad?
- 2) Como é a estrutura de videoconferência do Ne@ad?
- 3) Qual a finalidade da estrutura de vídeo-conferência que existe aqui no Ne@ad?
- 4) Por que essa estrutura se não há aulas ou palestras ministradas por professores aqui da Ufes?
- 5) Qual a estrutura conceitual por trás do ensino semi-presencial proposto?
- 6) Como você vê o funcionamento da proposta do Ne@ad em termos de qualidade?
- 7) Por que se optou pela elaboração da apostila, substituindo às da UFMT?
- 8) Como você analisa a qualidade do ensino que acontece nos Cre@ads com o suporte do Ne@ad?